Paedagogium



PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Dr. Friedrich Dittes.

XIII. Jahrgang, 1891.

Leipzig.
Verlag von Julius Klinkhardt.
1891.

Mitarbeiter des dreizehnten Jahrganges.

O. Berdrow in Stralsund. S. 213.
H. Chill in Thorn. S. 583.
Rudolf Dietrich in Hottingen-Zürich. Siehe „Fachpresse“.
Dr. Friedrich Dittes in Wien. S. 215, 449, Rundschau, Literatur.
Fr. Friesicke, Rector in Freienwalde. S. 20, 116.
Dr. J. Frohschammer, Prof. a. d. Universität in München. S. 553.
Ludwig Göhring in Erlangen. S. 54, 727.
A. Goerth, Schuldirector in Insterburg. S. 409.
B. Grape in Lehmden (Oldenburg). S. 454.
R. Hauffe in Frankenthal (Sachsen). S. 643.
Richard Köhler in Coburg. S. 1, 757.
J. Krätschell, Prediger in Berlin. S. 368.
Wilhelm Kreitz in Cassel. S. 73.
Dr. Jób. Kvacsala, Prof. am Lyceum in Pressburg. S. 141.
J. Libansky, Blindenlehrer in Purkersdorf bei Wien. S. 655.
Wilh. Meyer in Duisburg. S. 662, 734.
Wilh. Möller in Hamburg. S. 443.
Dr. H. Morf, a. Seminardirector und Waisenvater in Winterthur. S. 422, 485, 565.
Dr. Willibald Nagl, Universitätsdocent in Wien. S. 621.
H. Neugeboren, Prediger in Kronstadt (Siebenbürgen). S. 779.
Dr. A. Pinloche, Prof. a. d. Universität in Lille. S. 345.
J. Schäffer in Berlin. S. 307.
A. Scharff in Flensburg. S. 106.
Armin Schmidt in Hildburghausen. S. 707.
Adolf Schultz in Berlin. S. 225, 288.

Hierzu mehrere Autoren, die nicht genannt sein wollen, ferner die Correspondenten der „Rundschau“ und die Fachreferenten der „Literatur“.

Inhalt.

a. Nach der Reihenfolge verzeichnet.

---

b. Logisch geordnet.

I. Zur Grundlegung.

II. Zur historischen Pädagogik.

III. Über Schulerziehung, Unterricht und Unterrichtsanstalten.

IV. Zur Charakteristik des gegenwärtigen Schulwesens. Zeitgeschichtliches.

Literatur.

Alphabetisches Verzeichnis der Autoren (bez. Titel) derjenigen Werke, welche im vorliegenden Jahrgang recensirt sind. Die beigesetzte Ziffer bezeichnet die Seite, auf der sich die Recension findet.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift
für
Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XIII. Jahrgang.

1. Heft, October 1890.

Leipzig.
Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 1. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Militarismus und Schule.

Von ***Richard Köhler***-*Wiesbaden.*

Als das deutsche Volk durch seinen letzten Krieg gegen Frankreich unter gewaltigem Ringen und schweren Opfern, aber mit kaum geahnten Erfolgen seine Einheit erreicht hatte, erschien die Hoffnung fast selbstverständlich, dass es die neu gewonnene Form des Deutschen Reiches mit einem Geiste erfüllen werde, der dieser Form würdig sei. Die unbestreitbare, auch vom Auslande anerkannte Thatsache, dass die Deutschen bisher die idealen Bestrebungen besonders hoch gehalten und mit Begeisterung gefördert hatten, schien eine Gewähr dafür zu bieten, dass sich unter den neuen Verhältnissen ein reiches und blühendes Leben auf den verschiedensten Gebieten geistiger Thätigkeit entfalten werde, dass die reale Grundlage, welche man früher in Deutschland schmerzlich vermisst hatte, auch die Veranlassung zu literarischen Schöpfungen von erhöhter Bedeutung durch glückliche Verschmelzung des Realismus und Idealismus geben, und dass besonders auch das Schulwesen in den allgemeinen Fortschritt mit eingeschlossen sein werde. Allein man übersah, dass man mit einem Factor zu rechnen habe, dessen Vorhandensein der freien Entwickelung schöpferischer Geisteskraft durchaus nicht zuträglich ist, obgleich die Befürchtung gar nicht so ferne lag, dass er allzu kühne Hoffnungen auf einen allgemeinen geistigen Fortschritt in unserem Vaterlande stark durchkreuzen würde.

Schon zu einer Zeit, als man an die jetzigen politischen Verhältnisse in Deutschland noch gar nicht dachte, machte K. W. Krüger zu einer Stelle in Xenophons Anabasis, wo einer Sitte gedacht wird, die den Athenern als ganz selbstverständlich galt und auch den Römern nicht fremd war, die aber in einem modernen Militärstaate ganz unerhört erscheinen würde, die bezeichnende Anmerkung: „In freien Staaten werden die Civilverhältnisse auf das Militärwesen übergetragen, in despotischen umgekehrt.“ Die Verfassungs- und besonders die Culturgeschichte der verschiedensten Völker und

Zeiten beweist die Richtigkeit dieser Bemerkung Krügers; nur beschränkt sich die Anwendbarkeit ihres letzten Theiles keineswegs gerade auf despotische Staaten; sie erstreckt sich vielmehr mehr oder weniger auf alle Militärstaaten, auch auf solche, die eine Volksvertretung besitzen. Man glaube ja nicht, dass es für die Bürger eines solchen Staates ein Leichtes sei, sich gegen den Einfluss des Militarismus, da wo er nicht angebracht erscheint, hermetisch abzuschließen, so dass derselbe auf das Heer beschränkt bliebe, während sich die bürgerlichen Verhältnisse frei und unabhängig von ihm entwickelten, und dass nicht im Gegentheile seine Einwirkung auf das ganze Culturleben der Nation selbst dann, wenn sich das Militär vom Bürgerstande abzusondern strebt, eine mächtige und weitgreifende sei. Ist aber eine Nation durch bedeutende kriegerische Erfolge groß und mächtig geworden, so neigt sie sehr dazu, dem Kriegswesen nicht blos Zugeständnisse zu machen, die dasselbe billigerweise beanspruchen kann, sondern ihm auch einen Einfluss auf Gebiete einzuräumen, wo es nur auf Kosten ihrer allgemeinen Culturentwickelung und unter Preisgebung idealer Interessen möglich ist, und kein Volk ist zur Zeit noch gebildet und vorurtheilsfrei genug, dass es sich dieser Gefahr leicht zu entziehen vermöchte.

Nachdem das deutsche Volk seine lang und heiß ersehnte Einheit endlich erstritten hatte, vergaß es über dem Mittel nur allzusehr den Zweck, und bald schien es, als habe es niemals ein anderes Würfelspiel gekannt als das um kriegerische Erfolge und hervorragende politische Machtstellung; an die Stelle eines gesunden Selbstbewusstseins, das den Deutschen in früherer Zeit vielfach zu sehr gefehlt hatte, trat bei sehr vielen eine Überhebung, die zu bedenklicher Einseitigkeit führen musste, und diese trugen sehr dazu bei, dass bei unserem Volke die Ehrfurcht vor der geistigen Arbeit seiner Forscher, Denker und Dichter, die es erst zur Nation erzogen und ihm das Bewusstsein seiner Bedeutung und seiner innigen Zusammengehörigkeit gegeben hatten, in einer Weise erlosch, wie man es vorher kaum für möglich gehalten hätte. So kam es, dass nicht allein die literarischen Schätze einer großen Vergangenheit, die nicht allzuweit hinter uns liegt, für die Mehrzahl unserer Nation zu einem todten Besitzthum geworden sind, sondern auch gegenwärtig die deutsche Muse, wie sich das Organ des Deutschen Schriftstellerverbandes ausdrückt, trauernd abseits steht und zagend wartet, ob ihr Tag einst wiederkehren werde.

Soll das Geistesleben eines Volkes allseitig gedeihen und sich in seiner ganzen Fülle entwickeln, so ist die sorgfältigste Schonung der

Individualität und der mit dieser verbundenen Innerlichkeit, auf deren eifrige Pflege die größten Denker unter den Pädagogen den stärksten Nachdruck gelegt haben, dringend geboten.

Überschreitet aber der Militarismus die Grenzen seines Bereiches und greift er in Gebiete über, die ihm, ihrer innersten Natur nach, fremd sind und deren Entwickelung an ganz andere Lebensbedingungen geknüpft ist, so liegt es ihm ferne, dabei die Individualität als die treibende und belebende Wurzelkraft des geistigen Lebens zu schonen oder gar zu befördern; vielmehr sucht er in Verbindung mit anderen Elementen, die sich ihm anzuschließen pflegen, zu uniformiren, zu nivelliren und zu mechanisiren und äußert hierbei seinen unmittelbaren oder mittelbaren Einfluss nicht nur auf das Unterrichtswesen, sondern auf die ganze nationale Bildung in Literatur, Kunst und Wissenschaft. Man kann sich schwerlich der Wahrnehmung entziehen, dass es in unserem gegenwärtigen literarischen und wissenschaftlichen Leben zu sehr an hervorragenden Individualitäten und an frischer Productionskraft fehlt, während die Mittelmäßigkeit in bedenklicher Weise vorherrscht und Literatur und Wissenschaft über Gebür in der Behandlung trockener und unerquicklicher Einzelheiten aufgehen, da es ihren Vertretern vielfach an Innerlichkeit, Freiheit und Selbstständigkeit im Empfinden, Denken und Urtheilen gebricht. Das ist übrigens eine Erscheinung, die sich keineswegs blos bei uns zeigt; auch bei unserem westlichen Nachbarvolke kann man lebhafte Klagen darüber vernehmen, dass die Schablone nicht nur in der Schule, sondern auch im Leben zur Herrschaft gelangt sei, und dass der Einzelne hierdurch dazu gedrängt werde, seine Individualität preiszugeben (à perdre son individualité) und in der allgemeinen Mittelmäßigkeit (médiocrité générale) aufzugehen.

Es wäre freilich nicht zutreffend, wollte man das Vorherrschen der Schablone in unserem Schulwesen und in unserer nationalen Bildung überhaupt ausschließlich aus dem Militarismus erklären; es sind vielmehr, wie bereits angedeutet, noch andere Factoren, die dabei mitwirken und die bei der Begünstigung eines Verfahrens, das sich mit der Entwickelung geistiger Freiheit und Selbstständigkeit nicht verträgt, ganz vortrefflich ihre Rechnung finden. Dazu gehört in erster Linie diejenige Theologie, die zwar das befreiende und erhebende Wort: „Der Buchstabe tödtet, aber der Geist macht lebendig“, recht wol kennt, aber, weit entfernt, seine Anwendung anzuerkennen, derselben kräftig entgegenarbeitet. Aus nahe liegenden Gründen hat gerade diese theologische Richtung ein zahlreiches Gefolge. Unter

einer Flagge, welche die Devise der Streiter für den rechten Glauben und den wahren Patriotismus trägt, lässt sich gut segeln, und gerade unter ihr findet der crasseste Egoismus einen bequemen Versteck; denn:

Schreibt „Guter Engel!“ auf des Teufels Hörner,
So sind sie nicht sein Zeichen mehr.*)

Wenn sich übrigens unsere orthodoxe Kirche darüber beklagt, dass die Religiosität immer mehr unter dem Volke im Schwinden begriffen sei, so übersieht sie, wie sehr sie selbst die Schuld daran trägt. Kommt es erst dahin, wozu allerdings vorläufig gerade im mächtigsten Staate des Deutschen Reiches die geringste Aussicht ist, dass die Schule von dem Drucke einer Hierarchie entlastet wird, deren Reich, mag sie der einen oder der anderen Confession angehören, von dieser Welt ist, und dass der Religionsunterricht im Sinne eines Pestalozzi und Diesterweg so ertheilt wird, dass er von dem absieht, was die Confessionen von einander trennt, und sich im Geiste des ursprünglichen Christenthums an das hält, was den verschiedenen Confessionen als der innerste Kern ihrer Religion gemeinsam ist und die Herzen versöhnt und verbindet, so wird sich bereits in der Schule der Grund zu einer Religiosität legen lassen, die im späteren Leben umsoweniger zu erschüttern sein wird, wenn sich auch die Kirche mit der Bildung der Gegenwart in Einklang zu setzen sucht. Nicht zu verwundern ist es dagegen, wenn ein Religionsunterricht, der sich, wie es bei dem confessionellen nur allzu nahe liegt, in erster Linie an die mechanische Thätigkeit des Gedächtnisses statt an das Herz des Zöglings wendet, so häufig ohne dauernde Früchte ist.

Außer der von mehreren Confessionen vertretenen ecclesia militans, die in ihrem Bestreben zu discipliniren und zu mechanisiren dem Militarismus kräftig in die Hände arbeitet, besitzt dieser noch eine andere nicht minder bedeutsame Stütze.

Wer kennt ihn nicht, den edlen Doctor Wagner! Besagter Doctor Wagner ist keine Individualität, sondern ein weit verbreiteter Typus in unserer deutschen Gelehrtenwelt. Man glaube ja nicht, dass Schlafrock und Nachtmütze, in denen er einst den Dr. Faust in seinem Studirzimmer aufsuchte, seine untrüglichen Kennzeichen seien. Häufig genug tritt er uns mit ganz militärischen Alluren und mit militärischem Chic entgegen, die er sich während seiner einjährigen Freiwilligenzeit und durch seinen Verkehr in Officierskreisen angeeignet hat, und der oberflächliche Beobachter wird nicht leicht den trockenen Pedanten erkennen, der in ihm steckt. Allein trotz seiner Maske und seines

*) Shakespeare.

selbstbewussten Auftretens ist er innerlich das getreue Abbild seines Ahnen geblieben, wie ihn uns Goethe gezeichnet hat. Man kann ihn täglich in verschiedenen Gestalten und in verschiedenen Entwickelungsphasen beobachten, bald wie er in seinem Schülermützchen zum Gymnasium trottet und bereits im Bewusstsein seiner Zugehörigkeit zur auserwählten Gesellschaft mit Verachtung auf die Schuljugend niederen Ranges herabsieht, bald wie er als Lehrer im Gymnasium dem Militarismus dort Eingang verschaffen hilft, bald wie er als Professor auf dem Katheder der Universität steht und hier wie dort einen Nachwuchs von jugendlichen Wagnern heranzüchtet, an denen ihr würdiger Herr Ältervater seine helle Freude haben würde. Den uralten Satz, dass Vielwissen nicht Bildung verleiht, erkennt er nicht an, sondern ist vom Gegentheile überzeugt oder verfährt wenigstens diesem gemäß. Er hält sich in der Wissenschaft an die Form statt an die Sache; er haftet an der Oberfläche der Erscheinungen, anstatt in den Kern und das Wesen des Gegenstandes einzudringen, und sein Einfluss ist zwar kein heilsamer, aber ein ungemein weitgreifender.

Selbstverständlich machen sich neben den erwähnten Erscheinungen noch andere geltend, die nicht eben dazu angethan sind, die Entwickelung des Individualismus zu fördern, wie das Aufblühen der Industrie und des Maschinenwesens und der damit zusammenhängenden technischen und mechanischen Wissenschaften und noch manches ähnlicher Art; allein diese Erscheinungen, deren Bedeutung für die menschliche Culturentwickelung sich nicht bestreiten lässt, schließen keineswegs die Pflege der idealen Interessen mit Nothwendigkeit aus, und es würde entschieden besser um das Gedeihen derselben stehen, wenn sich unsere Schulen des idealen Zieles alles Unterrichtes mehr bewusst wären und nicht dem allgemeinen Mechanismus huldigten.

Wenn aber heutzutage darüber geklagt wird, dass in unserem wissenschaftlichen Leben die Mittelmäßigkeit vorherrsche, dass das Interesse für Philosophie erloschen sei und die philosophischen Studien vernachlässigt werden, dass demgemäß auch in der Behandlung der einzelnen Wissenschaften den Vertretern derselben meistens der höhere Standpunkt fehle, von welchem aus die Besonderheiten beleuchtet werden sollten, und dass auch in der Literatur die Innerlichkeit und Tiefe und die belebende schöpferische Kraft geschwunden sei, wogegen das ganz Triviale über Gebür gepflegt werde, so hat jedenfalls das Eindringen des Militarismus in die Schulen einen beträchtlichen Antheil an dem Gegenstande dieser Klagen.

Wenn man es freilich, wie dies zugleich geschehen ist, gerade

der heutigen Naturwissenschaft zum besonderen Vorwurfe macht, dass sie sich zu sehr auf die Beobachtung der äußeren Erscheinungen beschränke, während sie es vernachlässige, die einzelnen Ergebnisse ihrer Forschungen in Verbindung mit dem Weltganzen und den inneren Vorgängen, mit der subjectiven Seite des Bewusstseins zu setzen, so ist dieser Vorwurf dieser Wissenschaft gegenüber am wenigsten angebracht; denn gerade sie hat sich vor voreiligen Schlüssen besonders zu hüten, wenn sie zu zuverlässigen Ergebnissen gelangen will. Für die Berechtigung der Zurückhaltung, deren sich besonders die Besonnensten unter den neueren Naturforschern in ihren Urtheilen befleißigen, spricht der Umstand, dass im vorigen Jahrhundert ganz die entgegengesetzte Klage vorlag, und dass man darin den Grund zu der Unfruchtbarkeit der naturwissenschaftlichen Studien fand. Sehr beachtenswert in dieser Hinsicht ist das Urtheil eines der größten Geister jener Zeit, dessen Unbefangenheit um so höher anzuschlagen ist, als er selbst, wenigstens für eine dichterische Natur, in nicht geringem Grade zur speculativen Philosophie hinneigte. „Eine der vornehmsten Ursachen," sagt Schiller, „warum unsere Naturwissenschaften so langsame Schritte machten, ist offenbar der allgemeine und kaum bezwingbare Hang zu teleologischen Urtheilen, bei denen sich, sobald sie constitutiv gebraucht werden, das bestimmende Vermögen dem empfangenden unterschiebt. Die Natur mag unsere Organe noch so nachdrücklich und noch so vielfach berühren — alle ihre Mannigfaltigkeit ist verloren für uns, weil wir nichts in ihr suchen, als was wir in sie hineingelegt haben; weil wir ihr nicht erlauben, sich gegen uns herein*) zu bewegen, sondern vielmehr mit ungeduldig vorgreifender Vernunft gegen sie heraus*) streben. Kommt alsdann in Jahrhunderten einer, der sich ihr mit ruhigen, keuschen Sinnen naht und deswegen auf eine Menge von Erscheinungen stößt, die wir bei unserer Prävention übersehen haben, so erstaunen wir höchlich darüber, dass so viele Augen bei so hellem Tag nichts davon bemerkt haben sollen. Dieses voreilige Streben nach Harmonie, ehe man die einzelnen Laute beisammen hat, die sie ausmachen sollen, diese gewaltthätige Usurpation der Denkkraft in einem Gebiete, wo sie nicht unbedingt zu gebieten hat, ist der Grund der Unfruchtbarkeit so vieler denkenden Köpfe für das Beste der Wissenschaft, und es ist schwer zu sagen, ob die Sinnlichkeit, welche keine Form annimmt, oder die Vernunft, welche keinen Inhalt abwartet, der Erweiterung unserer Kenntnisse mehr geschadet haben."

*) Diese Worte sind auch im Original gesperrt gedruckt.

Wird freilich heutzutage die teleologische Weltanschauung von den Vertretern der Naturwissenschaften überhaupt berührt, so geschieht es vielfach im entgegengesetzten Sinne wie zur Zeit Schillers. Man geht jedoch zu weit, wenn man deshalb behauptet, dass die Naturwissenschaften durch die Bekämpfung und Verdrängung der Philosophie und Theologie besonders zu der Roheit und Frivolität der Bevölkerung Deutschlands beigetragen hätten. Denn auch in der Naturwissenschaft stehen sich bezüglich der Teleologie Meinung und Gegenmeinung gegenüber, und es wird denjenigen, welche die Zweckmäßigkeit in der Natur vollständig in Abrede stellen, schwerlich jemals gelingen, das teleologische Princip ganz aus der Welt zu schaffen. Wenn Kant ausführt, dass wir die Werke der Natur im Sinne unserer eigenen Werke zu betrachten pflegen, und dass demgemäß die Zweckmäßigkeit erst durch den Verstand in die Natur hineingebracht werde, so dass dieser ein Wunder anstaune, welches er selbst geschaffen habe, so sind diese Ausführungen gegen die Anerkennung eines Beweises gerichtet, der seine Folgerung auf eine unerwiesene Voraussetzung zu stützen sucht; allein Kant beweist mit ihnen ebensowenig die Unhaltbarkeit dieser Voraussetzung, die er auch gar nicht erweisen will, als die ihres Gegentheiles. Denen gegenüber aber, die sich nicht etwa blos gegen eine plumpe und aufdringliche Teleologie verwahren, sondern die Zweckmäßigkeit in der Natur unbedingt leugnen, liegt die Frage nahe: Wie ist es möglich, dass der Begriff einer Zweckmäßigkeit in uns gelangt, die wir doch selbst nur ein Theil des Universums sind, und die wir alle unsere Begriffe aus der Außenwelt gewinnen, wenn sich etwas, dessen Vorhandensein im Mikrokosmos in uns wir als ganz selbstverständlich betrachten, im Makrokosmos überhaupt nicht vorfinden sollte?

Tritt der Einfluss der Kaserne in den Schulen verschiedener Art, die mit ihm an sich in keiner Beziehung stehen, mehr oder weniger hervor, so zeigt er sich am augenfälligsten in unseren Gymnasien. Von allen Unterrichtsanstalten ist das Gymnasium diejenige, welche am meisten unter der Herrschaft der Tradition steht und sich am meisten gegen die Berücksichtigung dessen verschließt, was nach der Überzeugung der größten Pädagogen die selbstverständliche Grundlage für jeden Unterricht bilden sollte. Die Wahrheit, welche Pestalozzi in die ebenso einfachen als inhaltschweren Worte gekleidet hat: „Erziehung und nichts anderes ist das Ziel der Schule!“ eine Lehre, die, so selbstverständlich sie auch erscheint, auch der tüchtigste und erfahrenste Lehrer sich immer und immer wieder zu vergegenwärtigen

hat, da es überaus nahe liegt, in der Praxis von ihr abzuweichen, hat noch am wenigsten in den Gymnasien Eingang gefunden. Der Einfluss der veralteten Ansicht, die man früher unverblümt aussprach, dass die alten Sprachen, welche den breitesten Raum unter den Unterrichtsgegenständen der Gymnasien einnehmen, schon an sich bildend, und zwar tief und vielseitig bildend seien, hat sich gegenwärtig an diesen Anstalten durchaus nicht verloren, und dieselben bestreben sich demgemäß, ihren Schülern vor allem möglichst viel Latein und Griechisch „einzuprägen", wie der gewähltere Ausdruck dafür lautet, ziemlich gleichgiltig dagegen, ob dies in einer höchst mechanischen Weise geschieht, wenn nur das Durchgenommene „gehörig sitzt"; denn auf die Masse des Stoffes und auf die Sicherheit, mit der er im Gedächtnisse haftet, kommt es in erster Linie an, nicht darauf, ob der Unterricht auch ein wirklich geistbildender sei. Man hütet sich natürlich, offen auszusprechen, dass die Kenntnis der alten Sprachen als Hauptziel des Gymnasialunterrichtes zu betrachten sei, nicht etwa blos als Mittel zum Zwecke; allein in der Praxis wird gewöhnlich genau so verfahren, als gelte dies als Grundsatz. Ist der Gymnasialunterricht schon an sich dazu angethan, leicht in Mechanismus zu verfallen, so neigt er erst recht dazu, das mechanische Verfahren auf die Spitze zu treiben, wenn der Militarismus, der in dieser Hinsicht ganz vortrefflich zu ihm passt, mit ihm in Verbindung tritt. Ich bin fest überzeugt, dass viele der Unterzeichner der Heidelberger Erklärung, nach welcher das jetzige Gymnasium den Forderungen unserer Zeit im allgemeinen entspricht, diese Erklärung blos deshalb unterschrieben haben, weil sie das moderne Gymnasium gar nicht kennen, sondern das deutsche Gymnasium noch aus einer Zeit, die nicht weit hinter uns liegt, im Auge hatten, wo noch nicht der Feldwebel in Gemeinschaft mit dem Gymnasiallehrer an der Jugendbildung arbeitete, eine Verbindung, durch welche die einseitige, die Entwickelung des Denkvermögens hemmende Ausbildung des Gedächtnisses der Schüler noch verstärkt worden ist. Seit aber der militärische Drill, das Einpressen der Individuen in dieselbe Form, das Reglementiren bis ins Kleinliche und Peinliche im Schulwesen um sich gegriffen, macht sich die Kasernenluft besonders in den Gymnasien fühlbar. Natürlich gilt das nicht von allen Gymnasien in gleicher Weise. In denjenigen, welche nicht besser und nicht schlechter sein wollen als die übrigen, steht es weniger bedenklich. Diejenigen aber, welche bei der allgemeinen Concurrenz der höheren Lehranstalten untereinander dahin streben, für Musteranstalten in ihrer Art zu gelten, bringen es mitunter dahin,

wirklich solche zu werden, nämlich Musteranstalten dafür, wie eine Bildungsstätte für die Jugend nicht sein soll; denn gerade sie entfernen sich von dem eigentlichen Ziel der Schule am weitesten. Bei dem vorwiegenden Bestreben, ihren Schülern nur recht viele Kenntnisse beizubringen, ist die Gefahr, dass dadurch nur eine einseitige Verstandesbildung erzielt werde, über deren ausschließliche Beförderung man gegenwärtig klagt, noch die entferntere; näher liegt es, dass dabei, zumal in den Unterclassen, das Gedächtnis übermäßig in Anspruch genommen wird, während die Entwickelung der Freiheit und Selbstständigkeit des Urtheils stark darunter leidet. Die Bildung des Charakters aber, die Pflege des Gemüthes, die Entwickelung der Phantasie und überhaupt alles, was auf Vertiefung und Innerlichkeit abzielt, müssen unter dem herrschenden System erst recht zu kurz kommen.

Wie weit aber dieses System bereits gediehen ist, zeigt die spöttische Frage, welche einer der Hauptverfechter des jetzigen Gymnasialunterrichtes denjenigen entgegenhält, die im Gegensatze zu der „alten Methode, welche dem Knaben die Regel als Dogma sagt“, für die Anleitung des Schülers zum Selbstdenken eintreten: „Wissen die Herren, wie das aussieht, die Schüler — es sind zuweilen 40 oder 50 in einer Classe — etwas ‚selbst finden lassen‘?“ Diese Worte lassen an Unverblümtheit gewiss nichts zu wünschen übrig; vielmehr muss man die Offenheit anerkennen, mit der sie im Gegensatze zu zurückhaltenderen Äußerungen ähnlicher Art etwas ins utopische Gebiet verweisen, was die Pädagogik längst als eine ganz selbstverständliche Aufgabe des Unterrichtes erwiesen hat. Dass es seine Schwierigkeiten hat, die einzelnen Schüler in vollen Classen zum Selbstdenken anzuregen, ist ja natürlich; allein unmöglich ist es darum keineswegs. In Anstalten freilich, in welchen das mechanische Einprägen des Stoffes, dem in der obigen Frage so unverhohlen das Wort geredet wird, das Vorherrschende ist, ist es nichts weniger als wunderbar, wenn einen die Gesammtheit oder doch die große Mehrzahl der Schüler im Stiche lässt, sobald man sich an die Urtheilsfähigkeit derselben wendet. Und wenn auch wirklich bei einem Verfahren, das auf die Entwickelung der Selbstthätigkeit der Schüler gerichtet ist, weniger an positivem Wissen erzielt wird als bei einem solchen, welches die Einprägung des Lernstoffes als Hauptsache betrachtet, so ist doch die weitverbreitete Scheu vor dieser Gefahr eine geradezu verhängnisvolle; denn was dem Schüler schlimmsten Falles an Kenntnissen verloren geht, kommt ihm an wirklicher Bildung reichlich zugute.

Man kann ferner von den Vertretern der modernen Gymnasialpädagogik die Äußerung hören, dass bei dem Massenunterrichte an unseren Gymnasien eine militärische, und zwar „recht militärische“ Organisation besonders angebracht sei. Es ist ja selbstverständlich, dass die Gewöhnung an Gehorsam, an Ordnung und Pünktlichkeit nicht allein beim Militär, sondern auch in der Schule nothwendig ist, und dass strenge Consequenz in dieser Hinsicht um so wesentlicher ist, je größer die Anzahl der Schüler einer Anstalt ist. Jedoch damit ist nicht gesagt, dass der Lehrer sein Ideal im Unterofficier zu erblicken habe. Thut er dies trotzdem, so neigt er dazu, in Äußerlichkeiten aufzugehen, die zwar an sich nicht gerade zu unterschätzen sind, deren vorwiegende Berücksichtigung aber im hohen Grade nachtheilig wirken kann, sobald anderes darunter leidet, was von ungleich höherer Bedeutung für die Erziehung ist. Ist doch ein Hervorkehren von Äußerlichkeiten, welches bis zur Vernachlässigung moralischer Rücksichten geht, ebensowenig des Geistes einer Armee als desjenigen der Schule würdig, und einen erfreulichen Gegensatz zu den Stimmen, die der Einführung der Gamaschendisciplin in die Schulen das Wort reden, bilden die wiederholt ausgesprochenen ernsten und dringenden Warnungen bedeutender Militärpersonen vor einer Heeresdisciplin, welche die Menschenwürde verletzt und das dem Soldaten so nothwendige Ehrgefühl ertödtet.

Selbstverständlich macht sich der Hauptübelstand, an welchem die Gymnasien leiden, auch an den übrigen höheren Schulen geltend. Denn wenn auch an den Realgymnasien, Oberrealschulen etc. das Bestreben lebhafter hervortritt, sich mit den Forderungen unserer Zeit in Einklang zu setzen, und die Organisation dieser Anstalten ein Eingehen auf diese Forderungen leichter macht, so unterliegen auch sie mehr oder weniger der besonders begünstigten Uniformirung nach militärischem Zuschnitt, und auch auf sie lassen sich die Worte der Königin Elisabeth von Rumänien anwenden: „Heutzutage gibt es nur noch Abiturientenexamen; Erziehung ist altmodisch.“ Es ist eine längst anerkannte Thatsache, dass das Streben nach dem Scheine zur Berechtigung für den einjährigen Freiwilligendienst durchaus nicht dazu angethan ist, die höheren Lehranstalten qualitativ zu heben, und zwar umsoweniger, je mehr ihre Frequenz dadurch gestiegen ist. Die träge Flut, welche sich jenes Scheines wegen durch die Unter- und Mittelclassen der höheren Schulen hindurchwälzt und sich theils erst in Untersecunda staut, theils schon vorher seitwärts abfließt, kann unmöglich dazu beitragen, die Leistungsfähigkeit dieser Anstalten zu

erhöhen. Auch mit denjenigen Schülern, welche sich, nachdem sie endlich den Schein erlangt haben, auf den es ursprünglich ausschließlich abgesehen war, noch ausnahmsweise entschließen, nunmehr doch den ganzen Lehrgang durchzumachen, kann ihnen im allgemeinen wenig gedient sein. Beklagenswert aber bleiben jedenfalls die zahlreichen Opfer, welche, mit einer höchst einseitigen und fragmentarischen Bildung ausgestattet, vorzeitig — oder soll man lieber sagen, noch rechtzeitig? oder zu spät? — jene Schulen verlassen. Denn soviel ist jedenfalls sicher, dass die Volksschule in den Classen, welche der Altersstufe der Schüler nach den Unterclassen der höheren Lehranstalten entsprechen, eine naturgemäßere, tiefere und vielseitigere Bildung zu bieten vermag, als sie diese Anstalten ihrer ganzen Organisation nach auf der entsprechenden Stufe geben können. Allein die Jagd nach dem Freiwilligenscheine ist noch das geringere von den Übeln für die Schule, welche auf militärischer Einrichtung beruhen; ungleich bedenklicher ist der Einfluss, den das Militärwesen überhaupt auf die höheren Schulen geltend macht, und der sich eben in dem erwähnten Drillsystem zeigt. Dieses System führt zuweilen zu Scenen, die man äußerst drollig nennen könnte, wenn die Sache nicht so gar traurig wäre. Hier nur eine kleine Probe davon:

„Meine Herren! Schaffen Sie sich einen eisernen Fonds an, damit wir den dem Herrn Minister vorreiten können, wenn er nächstens kommt!“ also sprach der Director einer höheren Lehranstalt zn seinem Lehrercollegium. Nachdem diese Parole von oben her ausgegeben war, bemühte man sich, die Schüler ganz gehörig für den bevorstehenden hohen Besuch einzupauken. Als dieser aber wirklich erfolgte, kam es doch ganz anders, als man sich vorgestellt hatte. Die Maschinerie arbeitete sehr glatt, sehr rasch, — leider jedoch viel zu rasch: der Minister verweilte wider Erwarten lange; der Apparat hatte vor der Zeit abgespielt; der eiserne Fonds war erschöpft,

„Und ward eine lange, bange Stille danach.“

Da der Unterricht auf routinirtem Abrichten, nicht auf Entwickelung beruhte, hatte man zuletzt nichts mehr zu bieten. Leider dachte ich nicht daran, meinen sehr zuverlässigen Gewährsmann, welcher über die eben so glänzend und effectvoll begonnene als tragikomisch beendigte Paradevorstellung berichtete, danach zu fragen, was der Minister dazu sagte.

Es kann uns daher nicht wunder nehmen, wenn sich gegenwärtig im Auslande, wo man früher mit großer Hochachtung, ja mit Bewunderung von dem deutschen Schulwesen sprach, auch Stimmen in anderem

Sinne vernehmen lassen, und es wäre ein übel angebrachter Patriotismus, wenn wir uns gegen Worte verschließen wollten, wie sie der norwegische Abgeordnete und frühere Minister Hertzberg auf einer Versammlung von Schulmännern in Norwegen aussprach: „Ich leugne ganz und gar“, sagte dieser u. a., „dass das Schulwesen dort (in Deutschland) vorzüglich ist. Es wird im Gegentheil zum großen Theile in einer geistlosen Richtung geleitet, so dass ich wünsche, alle guten Mächte wollen uns davor bewahren, dass von dem deutschen Schulwesen mehr in unser Land hereinkomme, als wir schon davon haben.“ Was Hertzberg mit diesem Ausspruche im Auge hatte, ist klar. Es wäre gewiss am Platze, ein solches Urtheil unbedingt mit Entrüstung zurückzuweisen, wenn man bei uns auf dem von Pestalozzi und anderen großen Pädagogen gelegten Grunde, wie man einst begonnen hatte, eifrig weiter gebaut hätte und nicht vielfach himmelweit davon abgekommen wäre. Für die Vertreter der besonders an unseren höheren Schulen begünstigten Dressur muss freilich Pestalozzi eine geradezu unheimliche Erscheinung bilden; denn zwischen seiner Forderung individueller Behandlung der Schüler und dem Massenschablonirungssystem der Gegenwart besteht ein greller Widerspruch.

Sucht man denen gegenüber, welche im Sinne der größten pädagogischen Reformatoren auf die Unterstützung der naturgemäßen Entwickelung der Individualität hinweisen, hervorzuheben, dass bei dem Massenunterrichte die besondere Berücksichtigung der Einzelnen gar nicht möglich sei, und sich das Eigenste und Beste der individuellen Natur nur bei der Einzelerziehung zur vollen Entwickelung bringen lasse, so ist dieser Einwand nicht stichhaltig. Denn eine Einzelerziehung ist nur unter seltenen Verhältnissen möglich und auch nicht unbedingt und unter allen Umständen wünschenswert. Da der Mensch von Natur zu gemeinschaftlichem Leben und Wirken mit seinesgleichen bestimmt ist, trägt er auch nicht blos allgemeine, sondern auch besondere Eigenschaften in sich, die nur im Wechselverkehr mit anderen zu ihrer vollen naturgemäßen Entfaltung kommen können. Außerdem geht die Behauptung viel zu weit, dass eine individuelle Behandlung des Schülers bei gemeinschaftlichem Unterrichte nicht möglich sei, wenn sich auch die Schwierigkeit derselben nicht bestreiten lässt. Aber gerade die Schwierigkeit, welche der Massenunterricht der Individualisirung entgegenstellt, muss einen besonderen Antrieb dazu bilden, dass wir mit um so größerem Ernst und Eifer einer der wesentlichsten Forderungen der Pädagogik zu genügen streben, wenn nicht der ganze Unterricht dahin zurückfallen soll, wo er vor Pestalozzi war und wohin

er bereits jetzt zum großen Theil längst wieder gerathen ist. Ebensowenig begründet ist der Einwand, dass eine Entwickelung der Individualität deshalb nicht wünschenswert sei, weil es neben berechtigten auch unberechtigte persönliche Eigenschaften gebe. Auch solche gibt es allerdings, und ihre Erhaltung wird niemand befürworten; übrigens schleifen sie sich vielfach beim gemeinschaftlichen Unterrichte schon von selbst ab. Durch das schablonenhafte Verfahren aber, wie es an vielen Schulen gepflegt wird, wird nur allzuleicht auch der innerste Kern der Individualitäten vernichtet.

Es wäre zu verwundern, wenn sich der Einfluss des Militarismus auf die gelehrten Schulen beschränkte und nicht auch in der Volksschule hervorträte und dabei durch die oben gedachten Factoren unterstützt würde, wenn wir nicht auch hier den berühmten Doctor Wagner an der Arbeit fänden. Zwar scheint die erwähnte Klage, dass die philosophischen Studien gegenwärtig darniederlägen, nicht so recht auf die neuere Pädagogik zu passen; in Wirklichkeit aber hat diese, gerade da, wo sie am meisten mit Philosophie getränkt zu sein scheint, nur den Zopf der Philosophie in die neueste Zeit herüber gerettet. Die Bemerkung Kants über die Wolffsche Philosophie, dass diese bloße Nominaldefinitionen an die Stelle realer Erkenntnis der Dinge gesetzt habe, trifft nicht blos den biederen alten Wolff, sondern lässt eine sehr weit gehende Anwendung auf die ganze Philosophie und noch über diese Wissenschaft hinaus zu, die schon oft Erklärungen über Dinge abgegeben hat, von denen sie „genau so viel als von Herrn Schwerdtleins Tod gewusst" haben. Auch in anderen Disciplinen ist schon durch die Wahl und Anwendung technischer Ausdrücke manch glänzender Effect erzielt worden, und es fehlt nicht an harmlos gläubigen Gemüthern in Deutschland, die sich dadurch blenden lassen und meinen, hinter dem besonderen Ausdrucke müsse auch etwas Besonderes stecken. Es ist eine auffallende Erscheinung, dass der Cultus, den man früher allgemein in unserem Vaterlande mit philosophischen Kunstausdrücken trieb, während man sonst von ihm abgekommen ist, gerade auf dem Gebiete der Pädagogik ein bedenkliches Nachleben entwickelt hat. Wie verhängnisvoll dies auf die Pädagogik wirken musste, zeigt eine sorgfältige Vergleichung der Werke Pestalozzi's und Diesterweg's mit denjenigen, welche sich auf die Herbartsche Philosophie zu stützen suchen. Dass man von dem Studium der Schriften jener beiden großen Reformatoren der Pädagogik so weit abgekommen ist, ist nicht allein deshalb tief zu beklagen, weil sie alles, was die durch unnütze philosophische Sprachtechnik entstellte spätere pädagogische Theorie wirklich Ge-

sundes enthält, bereits in weit einfacherer Form bieten, sondern besonders deshalb, weil die mächtige Quelle der Begeisterung, die einst nicht allein auf die Pädagogik, sondern auch auf unsere ganze nationale Bildung befruchtend und belebend gewirkt hat, durch die Vernachlässigung dieses Studiums für sehr viele gänzlich verloren gegangen ist.

Man hat es bekanntlich in letzter Zeit nicht an Versuchen fehlen lassen, um die Kluft auszufüllen, welche in der Ausbildung der deutschen Jugend wenigstens ungefähr vom 10. Lebensjahre an besteht; allein man ist bisher über die Anwendung von Palliativmitteln nicht hinausgekommen, da man dabei das echt Volksthümliche von Pestalozzi's Bestrebungen zu wenig berücksichtigt hat. Würde man sich aber erst ernstlich bemühen, die ganze nationale Jugendbildung auf gemeinsamer Grundlage aufzubauen, so würde dies nicht allein dazu beitragen, eine die verschiedenen Stände trennende Scheidewand zu beseitigen, sondern es dürfte gerade denjenigen Schülern am meisten zugute kommen, deren Ausbildung sich bisher am weitesten von dem vaterländischen Boden und der heutigen Zeit entfernt. Der nächste Schritt hierzu dürfte darin bestehen, dass unserer Literatur und Muttersprache in den Schulen jeder Art eine weit sorgsamere Pflege gewidmet würde, als es bisher geschieht. Aber gerade die Vertreter des jetzigen Gymnasialwesens verwahren sich aufs allerentschiedenste gegen eine weitere Ausdehnung des deutschen Unterrichtes, indem sie sich entweder bewusst sind oder instinctiv fühlen, dass dadurch der ganze Grundbau, worauf sich der gegenwärtige Gymnasialunterricht stützt, erschüttert werden würde. Sie suchen ihre Ablehnung durch die Behauptung zu begründen, dass eine Erweiterung des deutschen Unterrichtes gerade für das Gymnasium am wenigsten angezeigt sei, weil die Einführung in die Lectüre der alten Classiker das beste Mittel sei, um den Schüler zum gründlichen Verständnis der Classiker seines eigenen Volkes zu bringen. Man übersieht dabei, dass die Bildung der Griechen, deren Classiker für uns erst das Mittel bilden sollen, um uns das volle Verständnis unserer vaterländischen Literatur zu erschließen, auf echt nationaler Grundlage ruhte, und dass jenes Volk die Kenntnis einer fremden Sprache und Literatur durchaus nicht für ein nothwendiges Hilfsmittel hielt, um seine heimischen Dichter und Schriftsteller genügend zu würdigen. Man bedenkt ferner nicht, dass die großen deutschen Schriftsteller, deren Werke dem Schüler erst durch das Erlernen des Griechischen zum vollen Verständnisse kommen sollen, mit alleiniger Ausnahme Lessings, selbst keine eingehende Kenntnis der alten Sprachen besaßen, was sie freilich nicht hinderte, weit tiefer in den Geist der Antike

einzudringen als diejenigen, welchen dieser Geist über dem Haften an der Form und am Buchstaben oft völlig verschlossen bleibt, und zugleich im Gebrauche ihrer Muttersprache die Form frei zu beherrschen, während sich die, welche in der formalen Bildung, die doch das Ergebnis der Beschäftigung mit den alten Sprachen sein soll, die Grundlage aller höheren Geistescultur erblicken, sowol in der Handhabung der alten Sprachen wie in der der Muttersprache gewöhnlich von der Form beherrschen lassen. Ist es doch bekannt, dass sich Goethe erst in reiferen Jahren mit dem Originale der Homerischen Gedichte vertrant machte, und dass sich Schiller, als er die Iphigenie und Theile der Phönizierinnen frei nach Euripides bearbeitete, vorzugsweise an Übersetzungen halten musste. Es heißt freilich, dass der Schüler Hermann und Dorothea anders lesen werde, wenn er Homer im Urtexte kenne, und die Braut von Messina sowie die Goethe'sche Iphigenie anders, wenn er mit der griechischen Gedankenwelt durch die ersten Quellen vertraut sei. Dass er sie „anders“ lesen wird, kann man gerne zugeben; ob er sie aber unter der Leitung eines Lehrers, der an die Lectüre jener Werke philologische Erörterungen zu knüpfen geneigt ist, auch mit gleich freiem und unbefangenem Sinne für die poetische Schönheit lesen wird, als ohne diese Zugabe, ist eine andere Frage. Verbinden sich mit der Lectüre des erstgenannten Stückes die beliebten Betrachtungen über Natur und Entstehung des griechischen Nationalepos, das von der Goethe'schen Dichtung durchaus verschieden ist, wird die Braut von Messina zur Vergleichung mit der Schicksalstragödie der Alten und zur Behandlung der Frage benutzt, ob es eine solche Schicksalstragödie wirklich gegeben habe, und müssen die Chöre des Schillerschen Dramas zu Bemerkungen über den antiken Chor herhalten, dient die Iphigenie von Goethe zu Belehrungen über die Abweichung des deutschen Dichters von der griechischen Sage, so kann hierdurch der reine poetische Genuss der Schöpfungen unserer deutschen Meister weit eher gestört als gefördert werden.

Vergebens sträubt man sich ferner gegen die Anerkennung der Thatsache, dass die Schüler der Gymnasien oft eine auffallende Unbeholfenheit im Gebrauche der Muttersprache zeigen, indem man sich zu der mehr als kühnen Behauptung versteigt, dass ja das Deutsche die Luft sei, in der aller Gymnasialunterricht schwimme, in der der Schüler athme, und die durch alle seine Poren eindringe. Die Thatsache ist um so unleugbarer, als trotz dieser Luft, von der man in Wirklichkeit kaum einen Hauch in den Gymnasien verspüren kann, die erwähnte Unbeholfenheit nicht etwa blos bei den Gymnasiasten,

sondern auch bei den Philologen stark hervortritt. Es ist eine ganz irrige Voraussetzung, dass die eingehende Behandlung der Grammatik fremder Sprachen genüge, um zu einer freien Beherrschung der eigenen Sprache zu führen. Das kann selbst die Grammatik der Muttersprache an sich nicht leisten und die der alten Sprachen erst recht nicht. Im Gegentheile; gerade das übertriebene Gewicht, welches in unseren höheren Schulen in einseitiger Weise auf das Grammatische gelegt wird, bildet eines der unfehlbarsten Mittel, um den Schüler niemals zum freien und unbefangenen Gebrauch seiner Muttersprache gelangen zu lassen. „Wenn der Schulverstand“, sagt Schiller, „immer vor Irrthum bange, seine Worte wie seine Begriffe an das Kreuz der Grammatik und Logik schlägt, hart und steif ist, um ja nicht unbestimmt zu sein, viele Worte macht, um ja nicht zu viel zu sagen, und dem Gedanken, damit er ja den Unvorsichtigen nicht schneide, lieber die Kraft und die Schärfe nimmt, so gibt das Genie dem seinigen mit einem einzigen glücklichen Pinselstrich einen ewig bestimmten, festen und dennoch freien Umriss. Wenn dort das Zeichen dem Bezeichneten ewig heterogen und fremd bleibt, so springt hier wie durch eine innere Nothwendigkeit die Sprache aus dem Gedanken hervor und ist so Eins mit demselben, dass selbst unter der körperlichen Hülle der Geist wie entblößt erscheint.“ Man könnte vielleicht sagen, dass diese Bemerkung Schillers keine allgemeine Giltigkeit besäße, da man billigerweise nicht von jedermann verlangen könne, dass er ein Genie sei. Erwägt man jedoch, dass nach Schillers anderweitigen Ausführungen das Wesen des Genies besonders auf dessen Natürlichkeit beruht, die sich nicht nur in seinem Denken und Empfinden, sondern auch in der Einfachheit und Ungesuchtheit seiner Darstellung ausprägt, so wird man seine Worte immerhin mehr oder weniger auf jeden anwendbar finden, dessen Ausdrucksweise nicht durch pedantische grammatische Schulung befangen und unnatürlich geworden ist. Allein beim Unterrichte wird nur allzuwenig berücksichtigt, dass eine freie Beherrschung der Sprache weit mehr durch eifrige Beschäftigung mit vollendeten Mustern der Darstellung gewonnen wird als durch die Grammatik, die, so wenig auch ihre Bedeutung als Hilfsmittel für den Sprachunterricht zu unterschätzen ist, geradezu nachtheilig wirken muss, sobald sie zur Hauptsache gemacht wird.

Zu den Ursachen, welche zusammenwirken, die Unterrichtspraxis einer geistlosen und unnatürlichen Richtung zuzutreiben und an allen Schulen das gleiche Grundübel zu erzeugen, gehört hauptsächlich auch eine weitverbreitete Ansicht des großen Publicums. Diese Ansicht

des jetzigen Publicums, dem gewöhnlich Wissen und Bildung für gleichbedeutende Begriffe gelten, besteht darin, dass der Schüler heutzutage vor allem „viel mehr lernen“ müsse als früher, um den Forderungen seiner Zeit zu genügen. Die Schule aber hat sich dieser einseitigen Ansicht des Publicums in geradezu verhängnisvoller Weise anbequemt und vielfach ganz darüber vergessen, dass ihr eigentliches Ziel auf etwas weit Höheres als auf die Einprägung von Kenntnissen gerichtet sein muss. Sie sucht nur allzu häufig ihre Aufgabe darin, das gesammte Wissen unserer Zeit in möglichst erschöpfender Weise für den Unterricht zu verwerten, ohne viel danach zu fragen, ob dies nicht sehr auf Unkosten wahrer Geistesbildung geschieht. Der Wissensstoff der Gegenwart ist jedoch ein viel zu umfangreicher, als dass ihn die Schule auch nur der Hauptsache nach ihren Zöglingen in annähernd erschöpfender Weise übermitteln könnte, besonders da die Anlagen der einzelnen Schüler und die mit diesen Anlagen verbundenen Neigungen nach verschiedenen Richtungen auseinander zu gehen pflegen. Da aber die Schule, sehr im Gegensatze zu den einfachsten und allgemeinsten Forderungen Pestalozzi's, ihre Aufgabe so gründlich verkennt, ist es selbstverständlich, dass der Unterrichtsstoff gewöhnlich nicht gewogen, sondern nur gemessen wird, und dass dadurch eine Überbürdung der Schüler mit Lernstoff entsteht, dessen Verarbeitung der Erziehung unbedingt hinderlich sein muss. Es wäre ganz falsch, blos in dem Falle eine Überbürdung des Schülers anzunehmen, wenn dessen körperliche Entwickelung dadurch gehemmt wird. Sie liegt auch dann vor, wenn sein Gedächtnis in einer Weise in Anspruch genommen wird, dass die naturgemäße allseitige Entfaltung seiner Geisteskräfte darunter leidet, und diese Überbürdung besteht mehr oder weniger in allen Schulen. Zu vieles und zu unausgesetztes geistiges Empfangen lähmt die geistige Schwungkraft, raubt die Originalität und hemmt die frische Productivität des Geistes. Man bedenkt jedoch zu wenig, dass der Unterricht, so segensreich er wirken kann, wenn er seiner Aufgabe gerecht wird, in gleichem Maße geradezu schädlich wirken muss, sobald, er sich von seinem eigentlichen Ziele entfernt. Schiller hat sich bitter darüber beklagt, dass er die nachtheiligen Einflüsse der Karlsschule, die sein ganzes Leben hindurch schwer auf seiner Geistesentwickelung lasteten, niemals völlig überwinden könne. Und es unterliegt keinem Zweifel, dass viele unserer jetzigen Schulen weit mehr mit den Statuten jener württembergischen Musteranstalt in Einklang stehen als mit dem von Pestalozzi und Diesterweg aufgestellten Bildungsideale. Die weitverbreitete Meinung aber, dass diejenigen Schulen die besten seien,

welche ihren Schülern den meisten Wissensstoff einprägen, äußert nicht nur ihren Einfluss auf die Vertreter des handwerksmäßigen Mechanismus beim Unterrichte, denen sie gerade gelegen kommt, sie übt auch einen schweren, verhängnisvollen Druck auf diejenigen Lehrer, welche zu einer höheren und würdigeren Auffassung ihres Berufes neigen. Mancher ist überzeugt, dass dies und das, was auf der Schule gelehrt wird, ganz ohne bildenden Wert ist; aber weil es auch an anderen Anstalten eingeprägt wird und er darin nicht hinter diesen zurückstehen möchte, scheut er sich, es fallen zu lassen, und gibt lieber seine innere Überzeugung als den äußeren Schein preis.

So augenfällig das Übel ist, an welchem die Schulen gegenwärtig leiden, so naheliegend ist auch das Mittel zu seiner Beseitigung. Sucht man sich beim Unterrichte beständig zu vergegenwärtigen, dass es unendlich mehr wert ist, den Schüler zu freier und selbständiger Bethätigung seiner Kräfte zu führen, innige Lust und Liebe in ihm für die Gegenstände zu erregen, die geeignet sind, wahre Geistesbildung zu fördern und ihm so einen Anstoß zu geben, der das ganze Leben hindurch nachwirke, indem er ihn zu freudigem, kräftigem Weiterstreben über die Zeit der Schule hinaus veranlasst, als ihn mit möglichst vielen Kenntnissen ausgestattet zu entlassen, so wird und muss die Sache besser werden. Ich würde den Vorwurf redlich verdienen dass ich mit diesen Worten eine überaus triviale Weisheit zu Tage fördere, indem ich auf ganz bekannte und längst anerkannte Dinge hinweise, wenn nicht gerade das Nächstliegende und Natürlichste oft in der unverantwortlichsten Weise vernachlässigt würde, und wenn dies nicht bei dem jetzigen Schulunterrichte in auffallender Weise hervorträte. Noch kein Lehrer, auch der vorzüglichste nicht, ist immer der Gefahr vollständig entgangen, sich durch den Unterrichtsstoff beherrschen zu lassen, und so einfach und selbstverständlich die Forderung Pestalozzi's erscheint, dass aller Unterricht der Erziehung dienen müsse, so schwer ist es, ihr wirklich gerecht zu werden. In der herrschenden Schulpraxis aber wird oft ganz so verfahren, als sei diese Gefahr gar nicht vorhanden, und als habe die erwähnte Forderung überhaupt keine Geltung.

Darum ist eine weit sorgfältigere und gründlichere Ausscheidung von allem, was nicht von wirklich bildendem Werte ist, aus dem Unterrichtsmateriale eines der dringendsten Bedürfnisse unserer Zeit, damit der eigentliche Bildungsstoff besser zur Geltung komme. Denn es ist unverkennbar, dass sich sämmtliche Schulen mit vielem nicht blos unnützen, sondern sogar schädlichen Ballast von Stoff schleppen,

und die Gefahr, dem Schüler zu wenig an Kenntnissen zu bieten, vor der man gewöhnlich ängstlich zurückscheut, liegt ungleich ferner als die entgegengesetzte.

Zu demjenigen aber, was in sämmtlichen Schulen eine weit sorgfältigere Pflege verdient, gehört eben in erster Linie unsere vaterländische Literatur und alles, was mit dieser zusammenhängt. Eine eingehendere Berücksichtigung derselben müsste dem ganzen Volke zum lebhaften Bewusstsein bringen, was es einst war und nun nicht mehr ist, damit es dahin strebe, die Bildung deutscher Vergangenheit mit derjenigen der Gegenwart zu vereinigen und die zahlreichen Lebenskeime nicht verkümmern zu lassen, welche eine große Vergangenheit ausgestreut hat, so dass es einst das Dichterwort getrost auf sich anwenden kann:

Das Volk ist glücklich, des Mannesalter ist durchdrungen
Von unverwelklichen Jugenderinnerungen,
Das immer werdend nie Gewordenes verliert
Und sich aus eignem Grund stets höher neugebiert.

An die Erzieher der Jugend aber tritt angesichts der Einflüsse, welche im innersten Widerstreite mit der naturgemäßen Entwickelung des menschlichen Geistes stehen, die ernste und dringende Mahnung heran, sich mit allem Eifer und aller Kraft in die pädagogischen Quellenschriften, die so wenig veralten wie die Natur selbst, auf welche sie sich stützen, zu versenken, um aus ihnen immer neue Anregung und frisches Leben zu schöpfen. Denn „die reformatorische That beginnt mit der Forderung: erkenne die echten Originalwerke, erlebe und durchdringe sie, nimm sie zu deiner Richtschnur! Ist diese Forderung erfüllt, so bleibt nur eines übrig: selbst originell sein!“ (Kuno Fischer.) Dass man aber von einer notwendigen Reform auf dem Gebiete der Pädagogik reden darf, unterliegt keinem Zweifel, da man es nicht nur an der gehörigen Förderung der Bestrebungen der größten Geister, welche für diese Wissenschaft gelebt und gewirkt haben, hat fehlen lassen, sondern sich auch vielfach von Grund aus von ihnen entfernt hat. Den Forderungen Pestalozzi's zu genügen, ist allerdings heutzutage für den Einzelnen um so schwerer, als die ganze Organisation der Schulen zum großen Theil in entschiedenem Widerspruch mit diesen Forderungen steht. Aber selbst innerhalb der Schranken, welche diese Organisation der erfolgreichen Wirksamkeit des Einzelnen setzt, könnte noch weit mehr als bisher zur Förderung des von Pestalozzi begonnenen Werkes geschehen. Dass sich aber die ganze Einrichtung der Schulen, so wenig auch vorläufig noch Aus-

sicht dazu ist, einst noch der Lehre Pestalozzi's fügen wird, kann nur eine Frage der Zeit sein. Denn die unendliche Entwickelung menschlicher Cultur lässt sich wol auf eine gewisse Zeit zurückhalten, aber niemals für immer unterdrücken.

Stellung der Kirche zur Schule, des Geistlichen zum Lehrer.

(Von Rector Fr. Friesicke-Freienwalde.)

„Wo Liebe, da Friede;
Wo Friede, da Eintracht;
Wo Eintracht, da Macht."

In seiner „Pädagogik der Volkschule in Aphorismen" schreibt L. Kellner: Die Verbindung des kirchlichen Lebens mit der Schule und den staatlichen Einrichtungen ist ein großer Gedanke, der ein edles Herz begeistern und erfrischen kann, ein Gedanke, der mehr Erwärmendes bietet als die nüchterne Vorstellung von einer Trennung dessen, was Gott einmal verbunden hat. Niemand wird ernstlich in Abrede stellen, dass eine Vereinigung dieser Potenzen in Kraft und Liebe immer ungleich mehr Segen für die Menschheit bringen muss, als schroffe Scheidung. Wir leben in einer Zeit der Association, in einer Zeit, wo alles nach Einheit strebt und jeder sich an ein Ganzes anschließen möchte; und dennoch will man Schule und Kirche scheiden. Sollte man nicht statt dessen lieber daran denken, wie die bestehende Verbindung ein Band der Liebe, der Freundschaft und des Zutrauens würde, und wie man diesem Bande Form oder Schein einer Kette geben könne? — Wäre es möglich, so würde das Paradies auf Erden wiedergefunden werden, wenn Kirche und Schule in dem Egoismus, der rohen Sinnlichkeit, dem frechen Gesetzeshohne und Unglauben der Zeit den gemeinsam zu bekämpfenden Feind erblickten, und in und mit dem Staate diesem Feinde ewigen Krieg erklärten! — Der Lehrer, welcher sich seiner Kirche entfremdet, entfremdet sich von seinem Berufe und von dem Herzen des Volkes, für welches er doch leben soll." — Soweit Kellner.

In Staat, Schule und Kirche haben wir drei große Lebensgemeinschaften, die für die Weiterentwickelung eines Volkes von hoher Bedeutung sind. Jeder dieser drei Factoren hat eine große Culturaufgabe zu erfüllen und es bedarf keines Beweises, dass alle drei, zu gleichem Streben vereint, die Erreichung des gesteckten Zieles leichter erlangen

könnten, als wenn einer dem andern widerstreitet und entgegengesetzte Zwecke verfolgt. Werden verbunden schon die Schwachen mächtig, so gilt dies umsomehr, wenn Starke zu gleichem Zwecke in Eintracht und Liebe sich zusammenfinden. Eine solche Verbindung aber ist nur da möglich, wo die Liebe herrscht, die sich nicht verbittern lässt, die da nimmer aufhöret und wo die Gleichberechtigung eines jeden von den übrigen anerkannt wird. Sobald aber einer von diesen drei Factoren die alleinige Führerschaft beansprucht, einer herrschen will, während die andern dienen sollen, wird nimmer eine Verbindung sich ergeben, die mit einer gewissen Bestimmtheit sagen kann, das Ziel wollen und werden wir erreichen. So groß und erhebend also der Gedanke einer Verbindung von Staat, Schule und Kirche auch sein mag, praktisch ausführbar ist er zur Zeit nicht, einfach darum nicht, weil man die Gleichberechtigung der einzelnen Factoren in diesem Bunde nicht anerkennen will. Wie vor Jahrhunderten, so will auch heutzutage noch die Kirche die Herrschaft ausüben. Ihrem Willen sollen die übrigen Bundesmitglieder einfach sich fügen, ihren Ansichten allein huldigen. Anstatt Staat und Schule als nebengeordnete, gleichwertige Kräfte anzusehen, hat die Kirche von jeher das Bestreben geäußert, sie unter ihre Abhängigkeit und Botmäßigkeit zu bringen. „Von wem hatte denn der Kaiser die Macht, wenn nicht vom Papste?“ wagte auf einem deutschen Reichstage auf deutschem Boden in den ersten Regierungsjahren Friedrich Barbarossa's ein päpstlicher Gesandter auszurufen; und diese Gesinnung, diese Anschauungsweise ist seitdem keineswegs ausgestorben. Man hat nur im Laufe der Zeit das Gewand den jeweiligen Verhältnissen entsprechend geändert, die Sinnesart ist dieselbe geblieben.

Tritt mit solchen Herrschergelüsten die Kirche dem mächtigen Staate schon gegenüber, um wie viel mehr wird sie ihrer Herrschsucht der viel schwächeren Schule gegenüber Geltung zu verschaffen suchen! Noch immer kehrt die bereits hundertmal widerlegte Behauptung wieder, die Schule sei die Tochter der Kirche und als solche derselben untergeben und zu Gehorsam verpflichtet. Was die Kirche alles nicht für die Schule gethan, das wissen wir ganz genau. Volksschulen in unserem Sinne hat sie nicht gegründet. Die Kirchschulen, die sie ins Leben rief, dienten ausschließlich ihren eigenen Zwecken, wussten aber nichts und wollten nichts wissen von dem, was das bürgerliche Leben, die bürgerlichen Verhältnisse nothgedrungen erheischten. Der freie Bürgerstand ist es gewesen, der die ersten weltlichen Schulen — oft genug im Gegensatze und unter harten Kämpfen gegen die Kirche und ihre

Clerisei — gegründet und erhalten hat. Und später dann ließ sich der Staat — Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. in Preußen, Maria Theresia und Joseph II. in Österreich — die Gründung und Erhaltung der Volksschulen angelegen sein; wer aber für die Schule nichts gethan hat, das war die Kirche. Wie sah es doch zur Zeit der unbeschränkten Herrschaft der Kirche in Italien und Spanien mit dem Schulwesen daselbst aus, und wie ist es zum Theil noch gegenwärtig damit bestellt? — Aber selbst das von der Kirche so gern gebrauchte Bild und Verhältnis zugegeben, dass die Schule die Tochter der Kirche sei, so lässt sich daraus noch lange nicht das Recht dauernder Bevormundung und Herrschaft ableiten. Jede Tochter wird bekanntlich mit einem gewissen Alter großjährig und entwächst damit von selbst der Aufsicht und Unterthänigkeit der Mutter, sie gelangt zur freien Selbstbestimmung über sich selbst. Und zu dieser Großjährigkeit meinen wir, sei die Schule in ihrer jahrhundertelangen Entwickelung, in stetem Ringen und Kämpfen gegen die sie einengenden Fesseln feindlicher Mächte nun endlich auch gekommen und da muss sie einfach mündig erklärt, das Recht der freien Selbstbestimmung muss auch ihr zugesprochen werden.

Es ist ja sehr erfreulich, dass von vielen Seiten her Stimmen sich vernehmen lassen, die die Schule als gleichberechtigt neben der Kirche anerkannt wissen wollen. Und noch erfreulicher ist es, dass es vielfach Stimmen von Geistlichen sind, die mit aller Entschiedenheit diese Lossprechung verlangen. Aber noch verhallen diese Stimmen wie die des Predigers in der Wüste. Die große Mehrzahl der Geistlichen will davon nichts wissen. Das Streben der Schule und ihrer Lehrer nach Selbstständigkeit wird von ihnen als ein Losreißen von der Kirche ausgeschrieen, und da ihnen wiederum Kirche und Christenthum gleichbedeutend sind, so wird der Lehrerschaft nicht blos Unkirchlichkeit, sondern auch Unchristlichkeit vorgeworfen. Suchen wir das Verhältnis einmal klarzulegen.

Die Kirche setzt sich zusammen aus der Gemeinschaft aller Gläubigen. Von den Gliedern der ersten Glaubensgemeinschaften heißt es, sie waren ein Herz und eine Seele; einer diente dem anderen in hingebender, brüderlicher Liebe, ganz nach der Lehre Christi, der da gesagt hat: „Wer der Größeste unter euch sein will, der sei euer Diener.“ Er selbst hatte ja seinen Jüngern die Füße gewaschen und erklärt, nicht dazu gekommen zu sein, sich dienen zu lassen, sondern zu dienen. Dieses Verhältnis des in der Liebe thätigen Dienens blieb in der apostolischen Kirche noch das maßgebende. Paulus erwarb mit

seiner Hände Arbeit, was er zu seinem Lebensunterhalte brauchte, er diente um des Herren willen mit allen seinen reichen Gaben den vielen Gemeinden, die er gegründet hatte, niemals und nirgends aber strebte er nach einer Herrschaft über dieselben. — Als nun in den folgenden Jahrhunderten die Lehre Christi sich ausbreitete und das Christenthum die herrschende Staatsreligion wurde, bildete sich nach und nach eine vollständige Hierarchie aus. Die Priesterschaft vergaß die Aufgabe des Dienens je länger je mehr, und aus den berufenen Dienern waren Herrscher geworden, Herrscher, die sich schließlich nicht nur als Herren der Kirche geberdeten, sondern die die Kirche zu sein selbst beanspruchten, so dass späterhin unter Kirche für gewöhnlich nur noch die Clerisei verstanden wurde. Diese hatte die Macht an sich zu reißen gewusst und hielt sie nicht nur mit Zähigkeit fest, sondern suchte sie fort und fort zu vergrößern. Als dann in der Reformation die Lehre von dem allgemeinen Priesterthum wieder zur Geltung kam, schien damit auch die Stellung der Geistlichen zu den Gemeindemitgliedern eine andere werden zu sollen. Doch nicht lange, so kehrte man auch in der protestantischen Kirche — nicht von der Lehre des allgemeinen Priesterthums — wol aber von der Anschauung zurück, dass alle Glieder gleichberechtigt seien. Es bildete sich in der protestantischen Kirche ein ebenso herrschsüchtiger Priesterstand aus, wie ihn die katholische Kirche nur immer aufzuweisen hat. Dieser Priesterstand maßte sich bald genug an, die Kirche zu sein. Wer sich nun wider die Herrschgelüste dieser Herren wandte, war natürlich ein Feind der Kirche; da nach Ansicht der Geistlichkeit aber Kirche und Christenthum identisch sind, so muss ein Feind der Kirche auch ein Feind der Lehre Jesu Christi sein.

Die Pädagogik ist im Laufe der Zeit eine selbstständige Wissenschaft geworden. Wer in diese Wissenschaft eindringen und ihre Hilfswissenschaften begreifen will, muss langjährige, ernste Studien treiben. Die Schule hat in unserem Jahrhunderte eine wesentlich andere Aufgabe zu erfüllen erhalten, als ihr bei ihrer Gründung gesteckt war. Die höheren Bildungsziele, welche die Schule zu erstreben hat, haben naturgemäß auch erhöhte Forderungen an den Lehrerstand erhoben. Dieser, noch zu Ende des vorigen und zum Theil sogar noch zu Anfang dieses Jahrhunderts aus ausgedienten Soldaten, aus Handwerkern und Schreibern sich zusammensetzend, hat jetzt eine gründliche Vorbereitung für seinen Beruf durchzumachen und wird genöthigt, mit allem Ernst und Eifer an seiner Weiterbildung zu arbeiten, um für seine Aufgabe geschickt und tüchtig zu bleiben. Ein solcher Lehrer-

stand nimmt für sich natürlich eine ganz andere Stellung in Anspruch, als der im vorigen Jahrhundert. Erfüllt von der hohen Bedeutung seines Berufs, erfüllt mit dem Bewusstsein seiner Wichtigkeit für die Entwickelung unseres Volkes, kann er sich selbstverständlich nicht mehr unter die Bevormundung beugen, sich nicht mehr in die abhängige Stellung des Dieners seines Geistlichen finden. Er verlangt freie Bewegung und den Grad der Selbstständigkeit, der ihm vermöge seines Bildungsganges und nach Maßgabe der Bedeutung seines Berufes zusteht. Diese Freiheit und Selbstständigkeit aber will ihm die Kirche, d. i. die Geistlichkeit, nicht zugestehen. Und so ist denn nun der Kampf auf der ganzen Linie entbrannt. So lange unsere Geistlichkeit noch den Anspruch erhebt, über dem Lehrer zu stehen, sein natürlicher Vorgesetzter zu sein, wird kein „Friede im Land." Wie wenig man aber auf Seite der Kirche geneigt ist, die berechtigten Forderungen der Schule und ihrer Lehrer anzuerkennen, zeigt das Verhalten der kirchlichen Behörden gegenüber der jetzt auf der Tagesordnung stehenden Forderung nach Aufhebung des „niederen Küsterdienstes". — Die Zeiten sind jedoch vorüber, in welchen man den Lehrern weiszumachen suchte, dass sie durch solche Dienstleistungen ihr Ansehen und ihre Würde vermehrten, dass darin die Herrlichkeit des Lehramtes begründet liege, und dass ein solch demüthiger Dienst ein rechter Gottesdienst sei. Die Kirche und die Religion werden darum noch nicht zugrunde gehen, wenn dem Lehrer diese durchaus nicht mehr zeitgemäßen, den Schulbetrieb sogar häufig störenden Geschäfte abgenommen werden. Aber das ist es auch nicht, was man befürchtet; man will nur den Lehrer nicht loslassen aus seiner untergeordneten Stellung, er soll stets fühlen, dass der Geistliche sein Herr und er dessen Diener sei. Soviel steht fest, aus eigenem Antriebe werden die kirchlichen Behörden diesen Schritt nie thun. Hoffentlich schafft das in Aussicht gestellte preußische Schulgesetz auch hierin Wandel. Und dies glauben wir umsomehr erwarten zu dürfen, als wir erst kürzlich aus dem Munde eines Schulrathes die Äußerung hörten: „Gewiss, der niedere Küsterdienst muss fallen, es ist auch schon beschlossene Sache; ich begreife nur nicht, warum man nicht endlich damit vorgeht? Es würden mit einem Schlage viele Klagen zum Schweigen gebracht werden."

Neben der Küsterfrage ist es die der geistlichen Localschulaufsicht, die einen steten Zankapfel zwischen Kirche und Schule bilden wird. So lange der Geistliche der geborene Localschulinspector des Lehrers ist, so lange werden die berechtigten Klagen der Lehrer über ungerechtfertigte Bevormundung nicht verstummen. Wir wissen ja aus

der Erfahrung, dass es auch wolwollende geistliche Localschulaufseher gibt, wissen auch, dass eine nicht geringe Zahl von Geistlichen je eher, je lieber dieses ihnen lästige Amt aufgeben würde; dagegen aber finden sich doch gar zu viele, die mit dem Eintritt in das geistliche Amt es für selbstverständlich halten, nunmehr auch die Aufsicht über die Schule und ihre Lehrer zu führen. Die Berechtigung dazu leiten sie einfach aus ihrer höheren Bildung, der größeren Würde ihres Amtes her; haben sie dann als Predigtamtscandidaten gar noch den sechswöchentlichen Seminarcursus mit durchgemacht, so halten sie sich für vollständig mit allem zur Schulinspection Nöthigen ausgerüstet. Können sie auch dem Lehrer nicht vorlehren, so können sie vermöge ihrer Stellung als Vorgesetzte ihm doch vorschreiben. Und das geschieht denn auch in ausgiebigster Weise. Wehe dem Lehrer, dessen pädagogisches Gewissen ihn treibt, gegen solche Vorschriften Widerspruch zu erheben! Er muss gar bald erfahren, dass all sein Mühen und Arbeiten, dass seine jahrelangen, fleißigen Studien der Psychologie und Methodik, sein sorgfältiges Beobachten der Kindesnatur nichts ist gegen die akademische Weisheit seines Schulinspectors von Gottes Gnaden. Stille Naturen schweigen und tragen in Geduld dies harte Joch; energische, thatkräftige und selbstständige Lehrer aber lehnen sich dagegen auf, und so ist der Friede auf immer dahin. An und für sich ist die Theologie gewiss kein Hindernis, ein Schulaufsichtsamt zu führen; Theologen wie Philologen können sehr wol geschickt dazu sein, sofern dieselben sich nur eingehend mit pädagogischen Studien befasst, vor allen Dingen aber selbst praktisch in dem Volksschulunterricht sich längere Zeit bethätigt haben. Wir halten dafür, dass zu Schulaufsichtsbeamten nur solche Personen sollten berufen werden, die nicht nur über ein umfassendes Allgemeinwissen, wie über eine eingehende Kenntnis der pädagogischen Wissenschaft verfügen, sondern die vielmehr praktisch sich tüchtig erwiesen, die selbst in der Praxis der Volksschule gestanden haben und die dadurch imstande sind, gegebenen Falls den ihnen unterstellten Lehrern auch vorlehren zu können, die dann aber auch treue Lehrerarbeit schätzen und richtig beurtheilen werden. —

Die Behandlung des Zahlenraums von 1—10 erfordert gewiss kein großes Wissen und scheint jedem Nichtfachmann äußerst leicht und einfach zu sein. Sollten aber die Herren geistlichen Schulinspectoren nun einmal zeigen, wie diese Materie zu behandeln, wie sie an die Kinder heranzubringen und ihnen zum Eigenthum zu machen sei, so dürften sie dazu doch der Mehrzahl nach wol kaum imstande sein.

Und so ist es mit gar vielen anderen Dingen auch, von deren Schwierigkeiten die Herren mit ihrer akademischen Bildung gar keine Ahnung haben. Es ist eben nicht alles so einfach und leicht, wie es auf den ersten Blick zu sein scheint. Wir schätzen einen Lehrer der Unterclasse, der die Schüler in unterrichtlicher wie erziehlicher Hinsicht zweckmäßig zu fördern versteht, überaus hoch. Gerade die Unterstufe erfordert die größte methodische Geschicklichkeit, weshalb auf derselben eigentlich auch nur erfahrene, tüchtige Lehrkräfte, nicht aber Anfänger in der Unterrichtskunst, unterrichten sollten. Aus dem Gesagten geht wol zur Genüge hervor, dass die Localschulaufsicht durch die Geistlichen — als nicht mehr zeitgemäß und zweckentsprechend — beseitigt werden muss und dass durch ihre Beseitigung ein Stein des Anstoßes hinweggeräumt, eine Quelle des Unfriedens zwischen Schule und Kirche verstopft werden würde. Ebenso verlangen wir auch den Fortfall der Kreisschulinspection durch Geistliche im Nebenamt. Nach unserer Ansicht erfordert das Amt eines Kreisschulinspectors die volle Manneskraft. „Niemand kann eben zweien Herren dienen", auch der Kreisschulinspector nicht; entweder muss er sein geistliches Amt vernachlässigen, oder er wird den Interessen der Schule nur mit halbem Herzen dienen. Wir wünschen, dass das zu erwartende Schulgesetz uns endlich auch die Fachaufsicht bringen möge, das heißt die wirkliche Fachaufsicht. Als Vertreter einer solchen können wir aber nicht anerkennen diejenigen Männer, die unmittelbar aus dem höheren Schuldienst zu Aufsichtsbeamten des Volksschullehrerstandes und des Volksschulwesens berufen werden. Wirkliche Fachaufsicht können unserer Meinung nach nur diejenigen ausüben, die selbst in der Volksschule als Lehrer thätig gewesen und die durch hervorragendes Lehrgeschick und sonstige wissenschaftliche Tüchtigkeit sich ausgezeichnet haben.

Erst wenn in diesen beiden Punkten eine reinliche Auseinandersetzung zwischen Schule und Kirche erfolgt sein wird, erst dann wird es zum Frieden kommen, erst dann wird auch die Möglichkeit des Miteinanderarbeitens gegeben sein. Sieht die Kirche mit ihren Dienern, den Geistlichen, die Schule mit ihren Lehrern als gleich wichtigen Factor in der Erziehung des Menschengeschlechtes an, dann werden beide in Liebe und Freundschaft sich zu gemeinsamem Werke die Hände reichen. Die Schule wird wie bisher den Grund legen, worauf die Kirche dann getrost und mit Erfolg weiter bauen kann. Durch solche Verbindung dieser Kräfte zu „schön vereintem Streben" wird aber dem Erziehungswerke sicher mehr gedient werden, als durch leere Beschuldigungen und unbegründete

Verdächtigungen. Es ist völlig verkehrt und schadet der guten Sache nur, wenn aus verschiedenen Kreisen der Geistlichkeit wie aus dem Lager der Ultramontanen immer aufs neue der Schule und den Lehrern der Hass gegen das Christenthum, Irreligiosität und wie die Liebenswürdigkeiten alle heißen mögen, ins Gesicht geschleudert werden. So hat man seinerzeit einen Diesterweg verlästert, so hat man Dr. Dittes als von Hass gegen das Christenthum erfüllt hingestellt, und so hat man auch alle, die seinem Vortrage gelegentlich der Diesterwegfeier in Berlin gelauscht und Beifall gezollt haben, in Acht und Bann gethan. Nun aber ist von Diesterweg durch das Zeugnis verschiedener Geistlichen selbst seine tiefe religiöse Gesinnung nachgewiesen, ja noch mehr, es ist sogar anerkannt worden, dass er auch ein sehr kirchlicher Mann war; und aus Dr. Dittes' eigenem Munde haben alle in Berlin ihm Zuhörenden vernehmen können, dass er für die Schule einen Religionsunterricht auf Grundlage der Lehre Jesu Christi verlangt. Wo bleibt da der Hass gegen das Christenthum?

Wir vermögen nur einen blinden Hass der Eiferer zu erkennen, der sich gegen alle die richtet, die nicht völlig eines Sinnes mit ihnen sind; der Eiferer, die sich das Richteramt anmaßen und alle verdammen, die ihre eigenen Wege zu gehen gewohnt sind. Diese Verketzerungssucht aber ist nichts weniger denn christlich; denn Christus selbst lehrt: „Richtet nicht, verdammet nicht!“ — Nun aber die bösen, gottlosen Lehrer dieser Zeit! Seine christliche Erziehung und Heranbildung, seine Bethätigung wahren Christenthums in der Ausübung des schwierigen Berufes sollte diesen Stand vor dem Vorwurfe der Unchristlichkeit bewahren, sollte auch jene 4000 auf dem Berliner Lehrertage davon freisprechen; denn auch diese haben in ihren Beschlüssen ausdrücklich den christlichen Charakter der Volksschule gefordert, haben in der Mehrzahl sogar den confessionellen Religionsunterricht verlangt. —

Wir wünschen von Herzen, dass die Kirche mit der Schule ihren Frieden machen und Ansprüche aufgeben möchte, die doch nicht mehr aufrecht zu erhalten sind. In unserer tief aufgeregten Zeit, wo alles nach neuen Gestaltungen ringt, wo der nackte Materialismus kühnlich das Haupt erhebt, wo das Streben nach idealen Gütern in weiten Volksschichten in Misscredit gekommen ist: in dieser Zeit thut es doppelt noth, dass alle besseren Elemente zu gemeinsamem Kampfe sich zusammenscharen, um in Frieden und Eintracht am Werke der Menschenerziehung zu arbeiten. Eintracht gibt Macht. Möchte diese Eintracht die beiden Factoren: Schule und Kirche bald zum Segen

für unser theures Deutschland vereinigen, möchte aller Zwist und Hader zwischen Schule und Kirche verschwinden, dann würde, um mit Kellner zu reden, in der That das Paradies auf Erden wieder gefunden sein, wenigstens für die Schule und ihre Lehrer.

Lessings Klosterbruder und die geistlich Armen.

*Von **Theodor Vernaleken**-Graz.*

Es gibt wol kaum einen Gebildeten, dem Lessings „Nathan“ unbekannt wäre. Dieses Schauspiel versetzt uns nach Jerusalem zur Zeit der Kreuzzüge, und wir erfahren, dass menschlich gute Thaten von Leuten verschiedener Religionen ausgeübt wurden. Da wird erzählt, dass ein Stammesgenosse Jesu, Namens Nathan, dem die Christen seine Familie umgebracht hatten, ein mutterloses Christenkind, das neugeborene Töchterchen eines Freundes, an Kindesstatt angenommen habe. Der Jude Nathan erzog das Kind, wie wir heute sagen würden, „confessionslos“, aber mit großer Liebe und Sorgfalt wie ein zärtlicher Vater, so dass Recha heranreifte, ohne zu wissen, dass sie nur ein Pflegekind Nathans sei.

Als Recha 18 Jahre alt war, gerieth das Haus Nathans in Brand und ein Tempelherr, also ein Christ, rettete das Mädchen aus den Flammen; eine ritterliche That echter Religiosität. Daja, die christliche Gesellschafterin Rechas, spricht dem Juden Nathan zu, er möge die Recha ihrem christlichen Retter vermählen. Eines Tages kommt nun ein Klosterbruder, um mit Nathan zu sprechen (IV, 7). Dieser Laienbruder zeigt sich als ein einfacher, ehrlicher Mann von echtem Christensinn, und Nathan gewinnt zu ihm Vertrauen, so dass er ihm den Hergang erzählt, wie er damals das Christenkind zu sich genommen. „Euch allein erzähl' ich das“, sagt Nathan, „der frommen Einfalt allein, weil die allein versteht, was sich der gottergebne Mensch für Thaten abgewinnen kann.“ — —

Nur als ein lebendiges Beispiel habe ich dies gewählt, um eine verwandte Seligpreisung in der Bergpredigt Jesu (Matth. 5, 3) mit ein paar Worten zu erläutern, für Leser, die nicht von vornherein vor einer solchen Erörterung zurückschrecken.

Ich bemerke dies deshalb, weil ich bei so vielen Menschen die Erfahrung gemacht habe, dass der in früher Jugend ihnen aufgenöthigte

Katechismus ihnen jede biblisch-christliche Unterhaltung verleidet hat, und doch sagt unser Goethe in den Gesprächen mit Eckermann (III, 256): „Mag die geistige Cultur nun immer fortschreiten, mögen die Naturwissenschaften in immer breiterer Ausdehnung und Tiefe wachsen und der menschliche Geist sich erweitern, wie er will, über die Hoheit und sittliche Cultur des Christenthums, wie es in den Evangelien schimmert und leuchtet, wird er nicht hinauskommen!"

Die Sprache dieser Evangelien will richtig verstanden werden. In der Bergpredigt preiset Jesus als selig: die Sanftmüthigen, die Trauernden, die Barmherzigen, die Friedfertigen etc.; zuerst aber „die da geistlich arm sind". Im griechischen Urtexte bedeutet es: die Bettler im Geiste (*οἱ πτωχοὶ τῷ πνεύματι*). Andere übersetzen: die im Geiste arm sind oder arm am Geist. Das kann nun freilich vielfach gedeutet werden. Jedenfalls sind hier nicht etwa die Dummen, d. h. die geistig Beschränkten gemeint, obgleich diese Eigenschaft damit verbunden sein kann, vielmehr werden damit die Schlichten, Einfachen, Arglosen, Unmündigen bezeichnet, denn Jesus sagt auch (Matth. 19, 14): Lasset die Kindlein zu mir kommen, denn solcher ist das Himmelreich. Es gibt aber auch unter den Erwachsenen kindlich Gesinnte, solche, die ohne Argwohn sind, und einen solchen erkannte Nathan in dem niedrig stehenden und deshalb verachteten Klosterbruder. Diesen stellt Lessing dem Patriarchen gegenüber; in dem geringen Knecht hat der Dichter alles Liebenswürdigste des Christenthums, alle Demuth, Duldung, Milde und Herzenseinfalt zur Anschauung gebracht. „Der Klosterbruder — sagt ein berühmter Theologe — ist einer von den geistig Armen, denen das Himmelreich gehört. Er ist einfältig, und nur der weise Nathan bemerkt, dass seine Einfalt fromme, nicht dumme Einfalt ist." Ist diese Art von Einfalt mit einem Gefühl für Recht und Unrecht verbunden, so zeigt sich zuweilen eine ehrliche Schlauheit, mit der sie die Arglist der Klugen durchschaut. Und das geht auch aus einigen Äußerungen des Klosterbruders hervor. Es ist gewiss keine Dummheit, wenn er des Patriarchen Auftrag an den Tempelherrn so ungeschickt ausrichtet.

Lessing hat der „frommen Einfalt" vertraut, und es war das gewiss im Sinne Christi, der seinen zwölf Aposteln sagte: „Ich sende euch wie Schafe mitten unter die Wölfe; darum seid klug wie die Schlangen und ohne Falsch wie die Tauben" (Matth. 10, 16). Die Schlange ist dem Alten Testament nicht nur ein Gegenstand der Furcht, sondern auch ein uraltes Sinnbild besonderer Klugheit. So hat der Herr im Evangelium Lukas (16) auf den Sieg der klugen Redlichkeit

hingewiesen, gegenüber den „klügeren Kindern dieser Welt". Das stimmt alles zu der oben erwähnten Seligpreisung der „Armen im Geiste".

Lessing hat im „Nathan" das Wesen der drei Religionszweige tiefer erfasst als die Theologen seiner Zeit. So hat auch ein Jahrhundert später ein Ungenannter die geistige Strömung unserer Zeit besprochen in einem Buche, das den Titel hat: „Rembrandt als Erzieher." Hierin finden wir neben manchen wunderlichen Behauptungen, sog. Paradoxen, z. B. über eine künstlerische Zukunft, auch viel Zutreffendes, wie z. B. über Volksthum, Persönlichkeit (Individualität), über Geltung des Laienthums gegenüber dem Kastenthum und der übertriebenen Besonderung (dem sog. Specialismus), über die Vergötterung des bloßen Wissens und über den Druck des modernen Bildungsschwalles ohne inneren Kern. Der Verfasser meint, man solle sich bei der Erziehung von einer nur äußerlichen „Bildung" abwenden und echter Herzenseinfalt zuwenden, und bei dieser Gelegenheit spricht er auch von den geistlich Armen. „Das Evangelium Christi", sagt er, „ist noch lange nicht todt und es wird vielleicht bessere Frucht tragen, wenn es weltlich, als wenn es kirchlich angewandt wird." Hinzugefügt wird: „Lessing hat das Werk Luthers fortgesetzt und damit die letzte große Schwenkung im deutschen Geistesleben vollzogen. Wer die nächste vollzieht — der ungenannte Verfasser nennt ihn einen ‚heimlichen Kaiser' — der wird ein erstgeborener Sohn der deutschen Volksseele sein."

Die Lehrerbildung und der geographische Unterricht.

Von *Adolf Tromnau*-Bromberg.

Die großartigen Errungenschaften, welche die Geographie als Wissenschaft seit den bahnbrechenden Bestrebungen Ritters und Humboldts aufzuweisen hat, und die hohe Bedeutung, welche die geographischen Kenntnisse fürs praktische Leben in der Jetztzeit erlangt haben, konnten nicht ohne Einfluss auf die Methode des geographischen Unterrichtes bleiben. In der That zeigt gerade das verflossene Jahrzehnt auf dem Gebiete der Schulgeographie ein reges Leben und Treiben.

Getragen von dem lebhaften Interesse, welches der Schulgeographie nicht nur in Schulkreisen, sondern auch seitens gelehrter Fachgeographen und opferwilliger Verlagsfirmen zutheil wurde, gestützt auf die allgemeinen Fortschritte der geographischen Wissenschaft und ihrer Hilfszweige, gefördert durch die vervollkommnete Technik in der Herstellung von Kartenwerken und anderen geographischen Lehr- und Anschauungsmitteln, konnte die Methodik des erdkundlichen Unterrichtes nicht nur mancherlei bis dahin unberücksichtigte Forderungen alter Meister der Schulgeographie erfüllen, sondern war auch imstande, im Geiste derselben weiter zu bauen und neue Bahnen zu suchen.

Fortschritte in der Wissenschaft und Methode eines Lehrfaches bedingen aber unstreitig erhöhte Anforderungen an die Lehrerbildung auf diesem Gebiete, und es hieße die Forderungen der Zeitcultur in unverantwortlicher Weise unbeachtet lassen, wenn man nicht das ernste Bestreben bekunden wollte, die Lehrerbildung mit diesem Fortschritt des Zeitgeistes in Einklang zu bringen.

Gerade der Geographieunterricht erfordert bei seinem associirenden Charakter als Lehrer „einen ganzen Mann“, eine allseitig gebildete Lehrkraft. „Es gibt keinen Zweig menschlichen Wissens,“ sagt Peschel, „mit dem sich nicht ein Geograph beschäftigen müsste, oder durch dessen Unkenntnis er sich in seinen Combinationen nicht beschränkt fühlte. Natürlich ist ihm eben durch diese erforderliche Allseitigkeit verwehrt, tief ins Einzelne vorzudringen.“

Die Nothwendigkeit einer sorgfältigen und zeitgemäßen Fachvorbildung des Geographielehrers ergibt sich demnach einerseits aus dem heutigen Standpunkt der Schulgeographie, anderseits aber auch aus dem eigenartigen Charakter der Geographie als Wissenschaft, und die hohe Bedeutung, welche die Erdkunde in der Jetztzeit als Culturfactor hat, macht es jedem Lehrer der Geographie zur unabweisbaren Pflicht, nach beiden Richtungen hin — in schulgeographischer und wissenschaftlicher Beziehung — auf eine entsprechende Fort- und Durchbildung bedacht zu sein.

I.

Fragen wir nunmehr in erster Linie, ob und in welcher Weise unsere beiden Berufsbildungsanstalten, Universität und Seminar, der Forderung einer zeitgemäßen Fachvorbildung der Geographielehrer gerecht werden.

1. Der akademische Geographielehrer als besonderer Fachlehrer ist bei den höheren Lehranstalten des Deutschen Reiches erst eine Erscheinung der neuesten Zeit. Die Zeit liegt nicht weit hinter uns, welche eine besondere fachmännische Vorbildung der „höheren" Geographielehrer nicht für nothwendig erachtete. Da die Geographie als Anhängsel der Geschichte betrachtet wurde, so war der Unterricht oder vielmehr die Prüfung in der Erdkunde auf der Universität Sache des Geschichtsprofessors, und der Geschichtslehrer am Gymnasium etc. erschien in der Tagesmeinung auch ohne weiteres für einen guten Geographieunterricht befähigt.

Noch auf dem Geographentage zu Halle 1882 konnte Prof. Kirchhoff das drastische Wort aussprechen: „Zwei Männer an der Schule bedürfen nach der Meinung der Directoren für ihr Fach keiner weiteren Vorbildung, — der Geographielehrer und der Pedell."

Seitdem nun die Geographie als Wissenschaft eine so bedeutende Stellung einnimmt, seitdem fast sämmtliche Hochschulen des Deutschen Reiches besondere Lehrstühle für Geographie besitzen,*) ist auch die

*) Ritter war seinerzeit in Preußen der einzige angestellte Professor der Geographie. Noch vor 15 Jahren war die Geographie auf den Universitäten mit wenigen Ausnahmen durch eigene Lehrstühle nicht vertreten. Prof. Wagner konnte im geogr. Jahrbuch 1880, noch sagen: „Es gibt einige Hochschulen in Deutschland wie in anderen Ländern, wo ein Naturforscher oder Historiker die Geographie noch mit vertritt. In den meisten Fällen wird die letztere dabei freilich zu kurz kommen. Denn wenn man berechtigt ist zu behaupten, dass es heute kaum einen Geographen gibt, welcher diese Disciplin vollkommen zu beherrschen vermag, wie sollte es einem Docenten möglich sein, zwei heterogene Fächer gleichmäßig zu vertreten?" — Von den etwa 45 Lehrstühlen für Geographie, welche in Europa bestehen, besitzt heute

Lehrerbildung in diesem Fache einen guten Schritt vorwärts gekommen. In der neuen Prüfungsordnung für das höhere Lehrfach in Preußen vom 5. Februar 1887 tritt die Erdkunde durchaus als ein selbstständiges Hauptfach auf, und die Vorschrift stellt auch gesteigerte Anforderungen namentlich nach der naturwissenschaftlichen Seite hin.

Director Böttcher meint zwar in seiner Schrift: „Die Methode des geographischen Unterrichtes“: „Die Entscheidung, welcher Lehrer für den geographischen Unterricht am geeignetsten sei, ist nicht principiell, sondern nach den individuellen Eigenschaften der zur Verfügung stehenden Lehrkräfte zu treffen. Von dieser Überzeugung bin ich — und viele mit mir — so sehr durchdrungen, dass ich keinen Anstand nehme, mich sogar zu der manchem geographischen Fachgelehrten vermuthlich als wahre Ketzerei erscheinenden Ansicht zu bekennen, dass ich noch nicht einmal jeden, der im Besitze der unbedingten Facultas für geographischen Unterricht ist, infolgedessen schon von vornherein als geeignet für Ertheilung des geographischen Unterrichtes erachte. . . . Der Erfolg des geographischen Unterrichtes hängt weit weniger von dem Studiengange des Lehrers, als vielmehr von seinem Interesse für Geographie und von seiner Fähigkeit ab auch in seinen Schülern lebendiges Interesse für seinen Unterrichtsgegenstand zu erregen.“

Doch kann man dieser eine besondere geographische Vorbildung des Lehrers gering anschlagenden Ansicht nicht so ohne weiteres zustimmen. Es mag ja wahr sein, dass manche Fachgeographen einen schlechten Unterricht ertheilen; aber dergleichen kommt doch bei anderen Unterrichtsfächern auch vor. Es ist ja richtig, dass der Erfolg des Unterrichtes vom Interesse des Lehrers für dieses Lehrfach und seiner methodischen Fähigkeit abhängt, aber dieses Interesse und diese Lehrfähigkeit setzen ein bestimmtes Maß von Vorbildung voraus, ganz gleich, ob dasselbe auf der Berufsbildungsanstalt oder privatim auf eigene Hand erworben wurde. Denn nur „Einsicht gebiert Interesse“, zumal das Interesse eines Lehrers für sein Unterrichtsfach. Wenn bis vor kurzer Zeit der Geographielehrer der höheren Lehranstalt diese Einsicht durch Selbststudium erwerben musste und nun hierdurch und infolge der praktischen Unterrichtsübungen in schulgeographischer Hinsicht besser durchgebildet ist als der Fachgeograph, der von der

Deutschland 12, und zwar an den Universitäten: Berlin, Bonn, Breslau, Göttingen, Greifswald, Halle a/S., Jena, Kiel, Königsberg, Leipzig, Marburg und Straßburg, wozu noch die Akademie Münster und die Polytechniken in Dresden und München kommen.

Universität kommt, so folgt daraus doch eben nur, dass nach dieser Richtung hin dessen Fachbildung auf der Hochschule nicht rechter Art war und daher besser zu gestalten ist.

In der That ist denn auch die Frage der Ausbildung der akademischen Geographielehrer in neuester Zeit Gegenstand sehr lebhafter und eingehender Erörterungen gewesen. „Immer deutlicher hat sich gezeigt," sagt Prof. Lehmann in der Einleitung zu seinen „Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichtes" „dass für dieselbe zwar nach ihrer rein wissenschaftlichen Seite im allgemeinen wol und oft reichlich gesorgt ist, dagegen dasjenige, was bisher für die Vorbereitung zur eigentlichen Lehrthätigkeit geschieht, in den weitaus meisten Fällen den Anforderungen der Praxis wenig entspricht, und dass im Gefolge hiervon auf unseren höheren Lehranstalten sich Übelstände ergeben, denen die Elementarschulen mit ihren seminarisch gebildeten Lehrern entfernt nicht in dem Maße ausgesetzt sind."

„Es ist eben nicht genug, dass der künftige Lehrer in den allgemeinen pädagogisch-didaktischen Vorlesungen mit den Grundlehren der heutigen Pädagogik und den letzten Zielen aller Erziehung und alles Unterrichtes bekannt gemacht wird, dass er durch einen Einblick in die allmähliche Entwickelung der bezüglichen Anschauungen den jetzigen Bestand verstehen und würdigen lernt, auch in großen Zügen erfährt, wie sich zu jenen letzten Zielen die einzelnen Schuldisciplinen verhalten und wie sie demgemäß im ganzen unterrichtlich zu behandeln sind. Es ist auch nicht genug, dass er anderseits nachher als Probecandidat mehr oder minder gut in der Praxis sieht und lernt, wie man im großen und ganzen verfahren muss, um einen tüchtigen Unterricht zu ertheilen, und wie die allgemeinen Aufgaben der praktischen Lehrthätigkeit sich in jedem einzelnen Unterrichtsfache, der besondern Eigenthümlichkeit desselben entsprechend, wieder besonders gestalten. Zwischen diesen beiden Theilen der Ausbildung für das praktische Lehramt bleibt noch eine breite Lücke. Soll der Unterricht in jedem einzelnen Fache sich zu einem wirklich planvollen und in allen seinen Theilen völlig zielbewussten Vorgehen gestalten, sollen ferner neue Errungenschaften, sei es in Hilfsmitteln, sei es in der Methode, jederzeit so, wie es wünschenswert ist, schnell in die allgemeine Praxis eindringen, so bedarf es außer jenen beiden Theilen auch noch für jedes Fach der besonderen planmäßigen Anleitung eines Fachmannes, welcher sein Fach nicht nur wissenschaftlich

gehörig beherrscht, sondern auch allen Fortschritten auf dem Gebiete der unterrichtlichen Verwertung desselben gehörig zu folgen in der Lage ist. . . . . Soll jene erwähnte Lücke aber wirklich allgemein ausgefüllt werden, so dass . . . . alle jungen Lehrer dieser wichtigen Einführung in die methodische Behandlung ihres Faches theilhaftig werden, so wird kaum ein anderer Ausweg übrig bleiben, als dass man diesen Theil der Ausbildung für den Lehrberuf im großen und ganzen ebenfalls auf die Universität verlegt."

Zu diesem Zweck schlägt Lehmann ein in den höheren Semestern zu hörendes ein- bis zweistündiges Colleg (wöchentlich) unter dem Titel: „Über den geographischen Unterricht auf höheren Schulen" vor, welches über Stoffauswahl und unterrichtliche Behandlung desselben im besondern und mit Berücksichtigung der verschiedenen Lehrstufen handelt, und in dem die Hörer auch mit der Bedeutung und Verwertung der wichtigsten Lehrmittel unter Vorlegung derselben planmäßig bekannt zu machen sind. Die Art und Weise dieser gewiss sehr wertvollen Vorlesungen*) ist aus den veröffentlichten Lehmannschen Vorlesungen ersichtlich.

Außer diesen theoretischen Vorlesungen erscheinen aber auch praktische Übungen der angehenden Lehrer durchaus wünschenswert, ja nothwendig. Lehmann will ab und zu zwischen die wissenschaftlichen Übungsvorträge der Hörer Schulvorträge eingeschoben haben. Ausführlicher spricht sich u. a. Prof. Stauber über diese praktischen Übungen aus. In seinem „Studium der Geographie etc." heißt es darüber: „Der Hochschullehrer der Geographie hat auf ein doppeltes Bedürfnis seiner Zuhörerschaft Rücksicht zu nehmen: erstens auf das theoretische, das Verlangen nach Einführung in die geographische Wissenschaft als solche, zweitens auf das praktische jener, welche später selbst als Lehrer der Geographie wirken oder als Forschungsreisende die gewonnenen Kenntnisse wieder zur Vermehrung der Wissenschaft anwenden wollen. Dieser doppelten Aufgabe wird er durch Vorlesungen und praktische Übungen für spätere Lehrer oder Forscher gerecht zu werden suchen."

In Bezug auf die praktischen Übungen wird die Errichtung von Seminarien vorgeschlagen, in welchen der Professor in engerem Kreise

*) Die Nothwendigkeit derartiger Vorlesungen erkannte bereits die 5. Directorenversammlung in der Provinz Preußen 1868 durch nachstehende These an: „Es ist Bedürfnis, dass auf jeder Universität auch geographische Vorlesungen zur Ausbildung von Lehrern der Geographie gehalten werden."

den Hörern nahe tritt und ihre Übungen leitet. „Solche Seminarien sehen wir deshalb allmählich an den meisten deutschen Universitäten mit der geographischen Lehrkanzel sich verbinden.“

„Die Ausarbeitungen werden vielleicht praktischer Weise, ehe sie zum Vortrage kommen, vom Lehrer controllirt, um offen zutage liegende Missgriffe thematlicher Natur zu corrigiren und dadurch die Mühe des Vortragenden für ihn und seine Hörer zu einer fruchtbringenden zu machen. Nach dem Vortrage, bei welchem möglichst sparsame Benutzung des Manuscripts anzustreben und der mit den nöthigen Zeichnungen zu begleiten ist, wird derselbe zur allgemeinen Discussion gestellt, welche meist durch einen dafür bestimmten Correferenten eingeleitet wird. Mit wissenschaftlichen Vorträgen werden schulgeographische Behandlungen abwechseln, welche zuweilen in eine förmliche Katechisation übergehen mögen.“

Die Art der Einrichtung und Verwertung solcher Seminarien zeigt Stauber an den bestehenden Universitätsseminarien Halle und Leipzig. „Das geographische Seminar der Universität Leipzig ist in vier wohnlichen Räumen untergebracht, die in Arbeitssaal, Bibliothek, Zimmer für Instrumente und in das Arbeitszimmer des Professors zerfallen. Dieser Complex ist von 7—7 Uhr denjenigen unentgeltlich geöffnet, welche die Erlaubnis erhalten haben, im Seminar zu arbeiten. Jeder hat seinen Platz am Tisch, wo er seine Bücher und Karten zusammenlegt, und kommt, wenn er will. Die Bibliothek und die Instrumente stehen jedem der Theilnehmer offen. Der Professor bespricht mit jedem, was er arbeiten will, gibt, wenn nöthig, eine Aufgabe, hilft die Literatur zusammensuchen und ist zu diesem Zwecke einen großen Theil des Tages im Seminar anwesend. Officiell wird bekannt gemacht, zu welchen Stunden (3 × 2 die Woche) er sicher da ist. Einmal in der Woche findet ein zweistündiges Colloquium statt mit Vorträgen und Discussionen.“

Das zuerst gegründete geographische Seminar der Universität Halle leitet Prof. Kirchhoff. „Besonderes Gewicht fällt hier auf die Übungen, welche die Theilnehmer in schulgeographischen Vorträgen abzuhalten haben, nie ohne freihändigen Entwurf der betreffenden Karte an der Tafel. Diese, wie auch rein wissenschaftliche Vorträge (über im Freien Erforschtes oder aus der Literatur Erarbeitetes) circuliren dann schriftlich bei den Seminarmitgliedern, deren Einzelnotizen am Rande der Scripta schließlich vom Leiter des Seminars besprochen werden.“

In dem Reglement für dies geographische Seminar heißt es: „§ 1. Das geographische Seminar hat den Zweck, die Vorlesungen

über Erdkunde in doppelter Weise zu ergänzen: 1. durch Anleitung zu eigener Forschung; 2. durch praktische Einführung in schulgeographische Methodik. § 8. Die Themata zu den Vorträgen werden mit dem Director des Seminars vereinbart. Die Vorträge werden schriftlich ausgearbeitet, aber ausnahmslos frei vorgetragen; in beiderlei Form werden sie vor versammeltem Seminar censirt.“

Dass diese schulgeographischen Vorlesungen und Übungen in hohem Maße geeignet sind, die Ausbildung der angehenden Geographielehrer zu fördern, wird niemand ernstlich bestreiten wollen. Vorausgesetzt muss dabei allerdings werden, dass der leitende Professor selbst genügend Schulmann ist, also nicht nur theoretisch über methodische Literatur, Anschauungsmittel etc. genau orientirt ist, sondern auch die nothwendige Erfahrung in der Schulpraxis besitzt. Sodann fehlt der Ausbildung der Lehramtscandidaten noch immer der Schlussstein: die unterrichtlichen Übungen selbst. Weder durch schulgeographische Vorlesungen, noch durch Übungen, selbst wenn diese „zuweilen in eine förmliche Katechisation übergehen“, lernt der Hörer wirklich unterrichten, und das sollte er können, wenn er ins Lehramt tritt. Durch die Unterrichtsübungen des „Probejahres“ kann diesem Mangel nur unvollkommen abgeholfen werden. Ja, dieses Probejahr wäre vielleicht ganz zu umgehen, und die jungen Lehrer könnten sofort provisorisch angestellt werden, wenn die Universität auch in hinreichendem Maße für ihre Ausbildung in der Unterrichtspraxis sorgen würde, etwa in der Weise, dass das Universitätsseminar in geeignete Verbindung mit einer höheren Unterrichtsanstalt gebracht wird. Das Probejahr mit seiner absoluten Alleinherrschaft des Directors der betreffenden Anstalt dem Probecandidaten gegenüber hat auch in vielen anderen Beziehungen soviel Übelstände, dass es füglich nicht als vollwichtiger Factor, sondern nur als vorläufiger Nothbehelf bei der Ausbildung der Lehrer zu erachten ist. Hat man bezüglich dieser letzteren schon mancherlei an der so oft geschmähten Volksschulpädagogik gelernt, so thue man auch diesen wichtigen Schritt und gebe dem angehenden Lehrer eine genügende praktische Vorbildung für sein neues Lehramt mit, damit er sich bei seinem nachmaligen Amtsantritt auch als Lehrer fühle und über die Schwierigkeit seiner Amtsthätigkeit nicht hinwegtäusche oder Gefahr laufe, ein methodischer Stümper oder Ignorant zu werden. Durch Erfüllung dieser Forderung würde die Lehrweise sammt und sonders auf unseren höheren Lehranstalten in jeder Weise nur gewinnen. —

2. Das Seminar hat bei der Ausbildung der seminarischen

Lehrer von jeher das Hauptgewicht auf eine pädagogisch-methodische Schulung gelegt, ist insonderheit bestrebt, den angehenden Volksschullehrer für die Jugendbildung im allgemeinen und für die Schularbeit im einzelnen tüchtig zu machen. Also auch beim geographischen Unterrichte! Es muss daher durchaus zugegeben werden, dass der junge Seminariker dem jungen Akademiker in der Handhabung des praktischen Unterrichtes bei weitem „über ist“. Auch in wissenschaftlicher Beziehung hat die Seminarbildung — namentlich seit Erlass der „Allgemeinen Bestimmungen“ — sehr wesentlich gewonnen, so dass in der sechsjährigen Vorbereitungszeit — drei Jahre Präparandenzeit, drei Jahre Seminarcursus — auch in dieser Beziehung ganz Tüchtiges geleistet wird. Dies zeigt sich besonders in den Leistungen auf dem Gebiete des deutschen Unterrichtes, der Mathematik und Naturkunde.

Dagegen hat die wissenschaftliche Vorbildung auf dem Gebiete des geographischen Unterrichtes in der Seminarbildung nicht diejenigen Fortschritte gemacht, welche man von der immer mehr anerkannten Bedeutung dieses Unterrichtszweiges erwarten konnte. Nicht als ob die Seminarabiturienten eines gehörigen Maßes von geographischem Wissen ermangelten! Dies Wissen ist in der Regel in ausreichender Weise vorhanden. Aber es fehlt im allgemeinen in der Seminarbildung noch an jener vertiefenden Betrachtung des Lehrstoffes, die demselben im eigentlichen Sinne des Wortes seine bildende Kraft verleiht. Der geographische Lehrstoff wird mehr als Lernstoff, denn als Denkstoff behandelt.

Es mag diese Erscheinung einerseits darin ihren Grund haben, dass im Seminarunterricht das „zeichnende Lehrverfahren“ zu lange gewuchert hat*), wodurch die eigentlich bildenden Elemente des Unter-

*) Erfreulich ist es, dass man neuerdings immer mehr von den hochgeschraubten Anforderungen, Überspanntheiten und Verirrungen hinsichtlich des geographischen Zeichnens zurückkommt, und dass selbst berufene Vertreter des sogenannten zeichnenden Lehrverfahrens im geographischen Zeichnen nicht mehr das Hauptbildungsmittel geographischer Erkenntnis erblicken, sondern ihm nur die Stelle eines nothwendigen (?) Hilfsmittels zuweisen. — Dass übrigens seit mehreren Jahren gegen das systematische Schülerzeichnen beim geographischen Unterricht eine immer mehr anwachsende Gegenströmung sich geltend macht, welche im praktischen Schulunterrichte zusehends an Boden gewinnt, und als deren Führer eine stattliche Reihe namhafter Schulgeographen der Gegenwart — ja, man kann bereits dreist behaupten, die Mehrzahl der heutigen Schulgeographen — genannt werden könnte, ist unzweifelhaft und dürfte auch bald dem eingefleischtesten Kartenzeichner klar werden. Bei dem jetzigen Standpunkte der geographischen Lehrmittel und insonderheit der Schulkartographie muss das systematische Kartenzeichnen der Schüler — dem Lehrer bleibt ja bei passender Gelegenheit der Gebrauch der Kreide an der Wandtafel un-

richtes mehr in den Hintergrund gedrängt wurden. Zum größeren Theil aber liegt der erwähnte Übelstand in der Thatsache begründet, dass man bei der Auswahl der Lehrkräfte für den Geographieunterricht im Seminar nicht jene peinliche Sorgfalt obwalten lässt, wie dies in Bezug auf andere Lehrfächer gewöhnlich zu geschehen pflegt. Während in diesen in der Regel der Unterricht in der Hand von Fachmännern liegt, hängt man — mit wenigen rühmlichen Ausnahmen — den Geographieunterricht demjenigen an, der gerade dafür übrig bleibt, oder man gibt ihn nebenbei dem Historiker oder Naturwissenschaftler, oder endlich — was gewöhnlich am schlimmsten ist — vertheilt ihn unter mehrere Lehrer des Seminars. Dass unter diesen Umständen die Erfolge dieses Unterrichtes hinter denen anderer Lehrfächer in Bezug auf wissenschaftliche Gründlichkeit zurückstehen müssen, liegt auf der Hand.

Eine Förderung des erdkundlichen Unterrichtes im Seminar ist daher nur dann zu erwarten, wenn er solchen Lehrern übertragen wird, welche entweder eine besondere Qualification dafür nachgewiesen oder durch anderweitige Arbeiten auf dem Gebiete der Schulgeographie ihre vollkommene Vertrautheit mit diesem Wissensgebiet bekundet und ein hervorragendes Interesse für dieses Lehrfach gezeigt haben

In erster Linie ist beim Seminarunterricht wol eine eingehendere Berücksichtigung der wichtigsten Capitel aus der physischen Geographie (z. B. Meereskunde, Vulcanismus, Klimatologie etc.) und der Culturgeographie (z. B. Weltverkehr und Welthandel, Colonialbestrebungen, Auswanderung, Länderforschung etc.) erforderlich. Sodann wird ein tieferes Eingehen in den geographischen Lehrstoff sich besonders dann ungesucht ergeben, wenn man im Seminarunterricht mehr, als dies im allgemeinen bis jetzt geschehen ist, die vergleichende Erdkunde berücksichtigt. Gerade der künftige Lehrer, welcher in seiner Schule die einfachsten Grundsätze dieser geistbildenden Methode mit ihrem „Warum?“ und „Weil?“, mit ihren mannigfachen Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen geographischen Erscheinungen berücksichtigen soll, müsste im Seminarunterricht damit

benommen — anderen wichtigeren methodischen Forderungen weichen. Vielleicht habe ich Gelegenheit, in einer längeren Arbeit auf diese Frage ausführlicher zurückzukommen. Dass übrigens Herr Erdmann in Heft 8 des „Pædagogiums“ und auch anderenorts behauptet, „kein einziger unter den Gegnern habe sich die Mühe gegeben, darüber nachzudenken, welchen Nutzen das Kartenzeichnen im geographischen Unterrichte gewähren kann, wenn es rationell gehandhabt wird“, ist, gelinde gesagt, ein etwas sehr vorschnelles Urtheil, dessen Unzulänglichkeit leicht dargethan werden könnte. D. Verf.

vertraut gemacht werden. Je gründlicher dies nun geschieht, desto mehr wird er bei seinem späteren Unterricht jene geisttödtende Nomenclatur beiseite lassen, welche dem geographischen Unterricht so lange Zeit hindurch den Stempel eines trockenen, gedächtnismäßigen Lehrfachs aufdrückte, umsomehr wird er aber anderseits auch vor Missgriffen und übereilten Folgerungen geschützt sein. Nur Lehrer, welche in das Wesen der vergleichenden Methode eingedrungen sind, vermögen sie fruchtbringend zu verwerten, und „umsomehr“, sagt Oberländer in seiner Schrift: „Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule etc.“ — „muss dann der künftige Lehrer das Gebiet der vergleichenden Erdkunde überschauen lernen, um so gründlicher muss er als Seminarist in dasselbe eingeführt werden, da nur derjenige um so zweckmäßiger auswählen kann, der einen größeren Überblick über das ganze Gebiet gewonnen hat.“

Wissenschaftliche Gründlichkeit neben methodischer Einsicht und praktischer Schulung! Dies muss das Ziel der Seminarbildung auch hinsichtlich des geographischen Unterrichtes sein.

Diese geforderte wissenschaftliche Gründlichkeit wird aber durch ein tüchtiges Kartenstudium sehr wesentlich unterstützt. Soll der Lehrer später imstande sein, das Kartenlesen zu einem der Hauptbildungsmittel geographischer Erkenntnis zu machen, soll er seine Schüler nicht nur zum Ablesen der Karte, sondern auch zum Herauslesen, zum „Lesen zwischen den Zeilen“, zum Lesen der in dem Kartenbilde niedergelegten Gedanken, der ursächlichen Beziehungen geographischer Momente, anleiten können, dann muss bei seiner Ausbildung auch Wert darauf gelegt werden, dass er eine gewisse Einsicht in das Wesen der Karte erhalte.

Merkwürdig, trotz vielen Kartenzeichnens in den Seminarien ist diese Forderung bisher nur sehr wenig berücksichtigt worden. Auch in dieser Beziehung thut eine bessere Vorbildung des Lehrers durchaus noth. „Eine gewisse Einsicht in das Wesen der Kartographie“, heißt es in der Programmarbeit von Coordes: „Der Gebrauch der Karte im erdkundlichen Unterricht“ — „eine Übersicht über die gebräuchlichsten Entwurfsarten, eine gewisse technische Fähigkeit im Anfertigen von Plänen, Profilen und Karten sollte jeder Lehrer der Geographie besitzen. Wie wenig die Nothwendigkeit der ersten Forderung bisher eingesehen wurde, dürften die Lehrpläne der Seminarien beweisen! Von allen deutschsprachigen Lehrerbildungsanstalten fordern ausdrücklich nur die österreichischen eine „Erläuterung der üblichen Landkartenprojectionen“, das Züricher Lehrerseminar: „Die

grundlegenden Anschauungen der Geographie und Kartographie“ und das dortige Lehrerinnenseminar „im Anschluss an die mathematisch-physikalische Geographie die zum Verständnis von Karten und Atlanten unerlässlichen Elemente der Kartographie“. Darf immerhin angenommen werden, dass in dem einen und anderen Lehrplan der kartographische Theil in das „Kartenlesen“ und die „Kartenkunde“, das „Kartenzeichnen“ und die „kartographischen Übungen“ oder die Erklärung „geographischer Verhältnisse und deren Darstellung“ mit inbegriffen gedacht wird, ausdrücklich gefordert wird die Kartographie eben selten.“

Freilich stellten die Lehrbücher der Kartenprojectionslehre durch ihr gelehrtes mathematisches Beiwerk bisher bedeutende Anforderungen an den Lehrer und schreckten viele von dem Studium zurück. Diese Entschuldigung kann aber nicht mehr gelten, seitdem es auch gute Anleitungen gibt, welche ohne jenes mathematische Rüstzeug sehr gut zum Ziele führen. Es sei hier nur hingewiesen auf das „kleine Lehrbuch der Kartenprojection, gemeinverständliche Darstellung der Kartenentwürfe für alle, die ihren Atlas wollen verstehen lernen, insbesondere für angehende Lehrer der Geographie“, von G. Coordes. Dieses Büchlein dürfte für den beregten Zweck ausgezeichnete Dienste leisten.

Endlich sollte die besondere „methodische Anleitung in Bezug auf die unterrichtliche Verwertung von Atlanten, Wandkarten, Globen, Tellurien und anderen Veranschaulichungsmitteln“ (Allgemeine Bestimmungen) gründlicher betrieben werden, und damit zugleich eine hinreichende Einführung in die geograpische Literatur Hand in Hand gehen. Der angehende Lehrer der Geographie muss fähig sein, über die unterrichtliche Verwertung und Brauchbarkeit eines Lehrmittels sich selber ein Urteil zu bilden; er muss die wichtigsten Lehrmittel aus eigener Anschauung kennen gelernt haben, über Anforderungen der Schulgeographie an gute Atlanten, Handkarten, Globen, Tellurien, Bildwerke, Lehrbücher und Leitfäden genügend unterrichtet sein. In Bezug auf die geographische Litteratur sollte er auf die eigenartigen Vorzüge der wichtigsten Lehrbücher hingewiesen werden, sollte genau darüber Bescheid wissen, in welchen wissenschaftlichen Werken er sich gegebenenfalls Rath holen könnte, welche Bücher er zur unmittelbaren Vorbereitung auf den Unterricht, welche anderen er dagegen zu eingehenderem Studium gebrauchen kann. Insonderheit sollte er auch die wichtigsten methodischen Schriften — namentlich auch die neueren — kennen lernen.

Wenn man bedenkt, dass der größte Theil der Lehrer im späteren Berufsleben in der Regel wenig Gelegenheit hat oder suchen kann, sich eine hinreichende Einsicht und Übersicht über die geographische Gesammtliteratur zu verschaffen, so sollte gerade in dieser Richtung der Seminarunterricht grundlegend vorgehen, namentlich auch, da den Seminarien zur Beschaffung einer Lehrmittelsammlung und Bibliothek hinreichende Mittel zur Verfügung stehen oder doch ohne bedeutende Hindernisse erlangt werden können. —

II.

Zu den Förderungsmitteln, welche geeignet sind, der Fortbildung und weiteren Durchbildung der Geographielehrer in ihrem Berufe zu dienen, ihr Interesse für schulgeographische Fragen rege zu erhalten und einen Gedankenaustausch ihrer Erfahrungen und Wünsche zu ermöglichen, gehören die Geographentage, die Vereine für Erdkunde, geographische Ausstellungen sowie endlich die persönliche Bethätigung in der Erforschung der Heimat und in der Lectüre allgemein geographischer und schulgeographischer Werke und Zeitschriften.

1. Die Geographentage, welche 1881 ins Leben gerufen wurden, und deren wir bis 1889 bereits acht zählen, ermöglichen den Austausch von Erfahrungen, Mittheilung neuer Forschungsresultate, Besprechung von wissenschaftlichen und methodischen Fragen, gegenseitige Correctur sowol wie Anregung und Ermunterung“ (Stauber). Nach Artikel V des Statutes „soll der Schwerpunkt der Verhandlungen in der Erörterung einiger weniger von der Versammlung für die nächste Tagung empfohlener oder vom Ausschuss ausgewählter Fragen, eingeleitet durch eigene Berichterstatter, bestehen. Ein Theil der Verhandlungen soll jedesmal schulgeographischen Fragen gewidmet sein.“ Nach einem Ausspruche Kirchhoffs „müssen sie als Wanderversammlungen bald im einen, bald im andern Theile des Reiches das Interesse für Erdkunde besonders in Lehrerkreisen wecken und schüren; das wird günstig auf den Unterricht und somit auf das ganze Verständnis der aufwachsenden Generation wirken“.

Man konnte hiernach erwarten, dass die Geographentage der Schulgeographie in gleicher Weise zu dienen bestrebt sein würden, wie der Fortentwickelung der geographischen Wissenschaft überhaupt. Umsomehr muss es befremden, dass mit wenigen Ausnahmen die Erörterung schulgeographischer Fragen auf den Geographentagen eine

ganz untergeordnete Rolle spielte, ja manchmal sogar ganz in Fortfall kommen konnte.

Diese Aschenbrödelrolle spielte die Schulgeographie auch wiederum auf dem VIII. Geographentage in Berlin. Da kann es endlich nicht wunder nehmen, wenn aus schulgeographischen Kreisen immer mehr Stimmen laut werden, welche eine stärkere Betonung des schulgeographischen Elements fordern. In ausführlicher Weise geschieht dies von Prof. Seibert im 10. Heft des X. Jahrganges seiner „Zeitschrift für Schulgeographie" gelegentlich des Berichtes über den Berliner Geographentag. Es heißt in der betreffenden Zeitschrift:

„Obwol wir uns schon einmal eine briefliche Zurechtweisung gefallen lassen mussten (auch das noch!), als wir darüber unser Bedauern aussprachen, dass der V. Geographentag zu Hamburg gar keine schulgeographischen Verhandlungen brachte, so können wir dennoch nicht umhin, auch diesmal wieder unserem Bedauern Ausdruck zu geben dass auf dem VIII. Geographentage die Schulgeographie eine gar zu untergeordnete Rolle spielte.

Allerdings nahm sich auf demselben sogar ein Universitätsprofessor von wolbekanntem Namen*) unserer Disciplin an, und wir halten dessen Hinweis auf die neue Herstellungsweise geographischer Bilder für sehr wichtig und nutzbringend: auch das wollen wir nicht vergessen, dass . . . der andere Vortrag**) mit lebhaftem Beifall aufgenommen wurde; wir können uns aber damit trotzdem nicht zufrieden geben. Vorwiegend sind es zwei Punkte, denen wir hier in kurzem Ausdruck geben wollen.

Bei der großen Zahl „offener Fragen", welche in der Schulgeographie noch der Lösung harren, kann der Wunsch kein unberechtigter sein, wenn wir gerne eine stärkere Betonung des schulgeographischen Elementes gesehen hätten. Allerdings wäre dann der „akademische Charakter" des diesjährigen Geographentages — welcher in den uns bekannten Berichten so sehr hervorgehoben wird, — etwas gemindert worden; wenn wir aber die Liste der Anwesenden aufmerksam durchgehen, so scheint es uns doch nicht ganz ausgemacht, ob dadurch ein zu großer Schaden angerichtet worden wäre.

Wir sind gewiss nicht so unbescheiden zu verlangen, dass den Lehrern der Mittel- und Volksschulen eine führende Rolle auf dem Geographentage eingeräumt werde; aber im Interesse der Geographie

---

*) Prof. Dr. Penck-Wien sprach „Über die Nothwendigkeit geographischer Bildersammlungen".

**) Dr. Hotz-Linder aus Basel sprach „Über Verwertung der Schulausflüge."

im ganzen, meinen wir, läge es, den Unterbau über den Oberbau nicht ganz zu vernachlässigen.

Der zweite Punkt, den wir vorbringen wollen, ist der, dass mit dem zu Beginn der Sitzung ausgesprochenen Verbot einer Discussion die schulgeographischen „Verhandlungen" illusorisch werden. Denn das brauchen wir nicht erst zu sagen, dass ja gerade in dieser letzteren der eigentliche Wert liegt. Wenn bei schulgeographischen Verhandlungen die Discussion ausgeschlossen wird, dann haben wir Vorlesungen, resp. Vorträge, denen wir — wenn sie uns gedruckt vorgelegt werden — ebenso gut und vielleicht noch besser folgen können. Es mag sein, dass bei den zwei in Berlin gehaltenen Vorträgen eine Debatte weniger nöthig war; behandelte doch der erste ein Thema, das uns Lehrern nicht so fremd ist, und über das ja jede methodische Schrift spricht, — und den Schweizern nachmachen können wir es beim besten Willen doch noch lange nicht — und für das zweite Thema mag auch in der Form, wie es behandelt wurde, eine Discussion diesmal entbehrlich gewesen sein, obwol über die Art der Verwendung geographischer Bilder im allgemeinen gewiss noch manches zu sprechen wäre; aber wer verbürgt uns, dass beim nächsten Geographentage dieser Modus nicht wieder angewendet wird? Und dagegen müssen wir in aller Bescheidenheit entschieden Verwahrung einlegen.

Man erkläre im vorhinein, dass die Schulgeographie auf dem Geographentage nicht vertreten sein kann; gut, dann werden die, für welche dieses Thema die Hauptsache ist, wissen, woran sie sind; — lässt man aber schulgeographische Themen zur Behandlung kommen, so gestatte man bei denselben die Discussion, und zwar würde es sich, wie wir schon früher einmal erwähnten, empfehlen, die Themen zur rechten Zeit zu veröffentlichen, damit die, welche sich dafür interessieren, sich vorbereiten können; dadurch ist der Gefahr eines planlosen Drüber- und Dreinredens gesteuert."

Von anderen Seiten wird bereits eine Vereinigung der Schulgeographen für sich vorgeschlagen. In diesem Sinne fordert Coordes in seiner bereits erwähnten Programmarbeit 1888: „Vor allem sollten sich die Lehrer der Geographie an Hochschulen und Seminarien mehr zusammenschließen. Die deutschen Geographentage haben den in sie gesetzten Hoffnungen bis jetzt nicht entsprochen; wir erwarten von den Verhandlungen in Berlin dieses Jahr bedeutende Förderung der Schulgeographie."

Dass dies keineswegs geschehen ist, lehren u. a. die Seibert'schen

Forderungen. Wenn es mit der Hintansetzung der Schulgeographie auf den Geographentagen so weiter fortgeht, dürfte wol ein großer deutscher Verein für Schulgeographie nur noch eine Frage der Zeit sein. —

2. Die geographischen Vereine, deren man jetzt bereits etwa 100 zählt — darunter 25 deutsche — suchen die Ziele im besonderen und einzelnen zu erstreben, welche der Geographentag sich im ganzen und allgemeinen gesetzt hat. Sie sind in hervorragendem Maße dazu geeignet, im engeren Kreise lebendiges Interesse für die Geographie zu wecken und zu nähren. „Ihre Aufgaben bestehen in Förderung der allgemeinen Geographie oder ihrer einzelnen Zweige, oder der auf Handel, Verkehr und Industrie angewandten Erdkunde; wieder andere stellen sich speciell in den Dienst der Landeskunde, wie es bei so vielen deutschen Vereinen der Fall ist, andere setzen sich als speciellen Zweck die Unterstützung der Forschung und Forschungsreisenden, die Herausgabe von Karten, Förderung der Schulgeographie."

Den am Schluss genannten Zweck verfolgt u. a. besonders der „Verein für Erdkunde zu Cassel". In dem 7. Jahresbericht des Vereins heißt es in dieser Beziehung:

„Unser Verein für Erdkunde hat, wenn auch nicht ausschließlich, so doch mit starker Betonung die pädagogische Seite in Berücksichtigung genommen, gewissermaßen die Schulgeographie und deren Förderung und Pflege sich vorgesetzt. Der Verein will jedem, der hinzutritt, sei es auch nur als Gast, eine Fülle von erd- und völkerkundlicher Belehrung und Anregung bieten, in Wort und Bild, in Karte und Modell und mit jedem Mittel, das zu diesen Zielen führen kann, und das alles in ungezwungener Weise, belehrend-unterhaltend und unterhaltend-belehrend, so dass auch der Geograph von Fach nicht leer ausgeht, wenn er uns aufsucht. Ein Hauptgewicht legen wir auf die praktische Verwertung der Erdkunde für die Menschenbildung: die Schulgeographie theoretisch weiter zu klären, auszubilden und zu festigen, dahin zielende Bestrebungen außerhalb des Vereins zu unterstützen und zu fördern, soweit wir zustimmen können — das ist auch in dem verflossenen Jahr unser Absehen gewesen. Und was wir so gewollt, nach Kräften haben wir es zu verwirklichen gesucht."

Von den Schriften des Vereins sind besonders zu nennen: „Über die Anforderungen an Schulwandkarten" und „Anforderungen an den Globus". Sie haben auch in weiteren Kreisen viel Anregung gegeben und Nutzen geschafft. Gegenwärtig ist der Verein mit der

Anlage eines geographischen Schulmuseums zum Gebrauche für alle Schulen der Stadt beschäftigt. „Der Verein sucht überall durch umfassende Sammlungen das Anschauungsmaterial zu erlangen, das dem Wissen und Erkennen als Grundlage dienen soll.“

Jedenfalls würde die Schulgeographie bedeutend gefördert werden, wenn in verschiedenen Gegenden des Reichs solche pädagogische Vereine für Erdkunde gegründet würden, welche dann behufs gemeinsamer Arbeit im Interesse einer gesunden Fortentwickelung der Schulgeographie in dieser oder jener Weise engeren Zusammenschluss suchen könnten oder vielmehr sollten. —

3. Geographische Ausstellungen wurden zunächst mit den Geographentagen verbunden. Stauber bezeichnet sie „als eine öffentliche Rechenschaftsablage über alles, was seit einer gewissen Frist auf dem Gebiete des geographischen Wissens wie Unterrichtes geleistet worden ist. Den Betheiligten zeigen sie, was noch zu verbessern und zu erreichen ist; den Unbetheiligten aber, was Fleiß und Eintracht zu erzielen vermögen, und wo sie selbst Mittel und Wege zu weiterer Belehrung finden.“

Neuerdings ist man bestrebt, auch gelegentlich größerer Lehrerversammlungen geographische Ausstellungen — und zwar schulgeographischer Natur — zu veranstalten. So stellte der Verein für Erdkunde zu Kassel gelegentlich des 16. hessischen Lehrertages in Kassel in den Räumen der Vorschule eine reiche geographische Lehrmittelsammlung aus, die sehr stark besucht wurde und erwiesenermaßen manche Anregung gegeben hat.*) Das Material war ganz allein durch Mitglieder und aus den dortigen Schulen zusammengebracht. Auch die 16. Posener Provinzial-Lehrerversammlung zu Bromberg 1888 bot eine durch hervorragende Verlagsfirmen reich beschickte, von dem Orts-Festausschuss veranstaltete schulgeographische Ausstellung.**) Sie bot den Besuchern eine reiche Ausbeute zur Bereicherung ihrer geographischen Kenntnis, und man sah eine größere Anzahl von Besuchern noch spät am Abend im Ausstellungsraum mit Papier und Stift arbeiten. In Bezug auf die Bedeutung derartiger Ausstellungen für die Förderung der Schulgeographie mögen hier die Schlussworte meines damaligen Berichtes eine Stelle finden: „Schließlich sei noch der Überzeugung Ausdruck gegeben, dass gerade derartige

*) Siehe Bericht des Vereins für Erdkunde zu Kassel im 1. Heft des IX. Jahrganges der „Zeitschrift für Schulgeographie“.

**) Siehe Bericht darüber im 3. Heft des X. Jahrganges der vorgenannten Zeitschrift.

Ausstellungen in hervorragendem Maße geeignet sind, das Interesse für Schulgeographie und ihre Bestrebungen allgemein zu wecken und in die weitesten Kreise zu tragen und so Freunde für dieses Gebiet zu werben. Jedenfalls werden die dabei gesammelten Erfahrungen auch in der Schulpraxis ihre reichen Früchte tragen." —

4. Die Erforschung der Heimat, die Lectüre geographischer Werke und Zeitschriften, die Mitarbeiterschaft auf dem Gebiete der Schulgeographie sind namentlich diejenigen Förderungsmittel, welche dazu geeignet sind, das Interesse des Geographielehrers für Schule und Wissenschaft fortlaufend zu erregen und zu erhalten. Die Erforschung der geographischen Natur des heimatlichen Bodens, seiner Gestaltungsformen, Bodenarten, klimatischen, historischen, Bevölkerungs- und Culturverhältnisse im allgemeinen und besonderen bietet ein so reiches und dankbares Versuchsfeld persönlicher Thätigkeit, dass kein Geographielehrer hierauf ohne weiteres verzichten sollte. Namentlich hat er hier auch Gelegenheit, durch Kartenaufnahmen und Herstellung von Schulwandkarten des Heimatsortes mit Umgebung der örtlichen Heimatskunde große Dienste zu leisten. Seine Ergebnisse und Erfahrungen möge er zu Vorträgen in Vereinen, von denen er sich eine Förderung der guten Sache verspricht, verwerten, oder in den Dienst der Landeskunde seines Heimatslandes stellen. Sehr viel könnte für eine sichere Förderung derselben auf diese Weise geleistet werden.

Die Lectüre — namentlich diejenige geeigneter Zeitschriften — ist dazu angethan, eigene Erfahrungen mit fremden Forderungen zu vergleichen, eine Prüfung dieser letzteren anzuregen und einen lebendigen Gedankenaustausch zu vermitteln. In dieser Hinsicht sei besonders auf die bereits mehrmals genannte „Zeitschrift für Schulgeographie", herausgegeben von Prof. Seibert-Bozen, hingewiesen. Dieselbe bildet in ihren elf Jahrgängen eine Fundgrube schulgeographischer Erfahrungen und Bestrebungen und ist als gegenseitiges Verkehrsmittel in jeder Hinsicht zu empfehlen. Sie sollte von keinem Geographielehrer ungelesen bleiben. Wer nebenbei noch eine wissenschaftliche Zeitschrift — etwa Petermanns Mittheilungen, die Zeitschrift für wissenschaftliche Geographie von Kettler, die „Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik" von Umlauft — hält, thut um so besser.

Doch ist's ferner durchaus wünschenswert, dass die Geographielehrer dafür sorgen, dass sich andere vielgelesene pädagogische Zeitschriften mit in den Dienst der Schulgeographie stellen. Dies geschieht, wenn sie ihre Erfahrungen und Ansichten auf schulgeographischem

Gebiete auch in diesen Zeitschriften niederlegen, sie in den Kreis der schulgeographischen Bestrebungen hineinziehen, die Lehrerwelt im großen und allgemeinen für die gute Sache zu erwärmen suchen. Auf diese Weise wird so manch Samenkörnlein ausgestreut, das sonst vielleicht in den Fachzeitschriften fein eingekapselt gelegen hätte. Es ist ein verdienstvolles Unternehmen der Zeitschrift für Schulgeographie, dass darin seit einigen Jahren durch kurze Inhaltsangaben Notiz von allen geographischen Artikeln und wichtigen Mittheilungen der pädagogischen Zeitschriften genommen wird. Dadurch wird die Zeitschrift noch mehr denn bisher ein wichtiges Fachorgan zur allseitigen und allgemeinen Förderung schulgeographischer Bestrebungen. —

Schließlich sei hier noch der Wunsch ausgesprochen, dass die Behörden mit den ihnen zu Gebote stehenden Mitteln in jeder Beziehung für die allgemeine Förderung der Schulgeographie nachdrücklichst eintreten möchten, sei es durch Unterstützung von verdienstvollen Privatunternehmungen und Gewährung von Unterstützungen zu Studienreisen, sowie durch amtliche Anordnungen, Einrichtungen, Ausstattung der Schulen mit hinreichenden Lehrmitteln u. dgl. Wie jedes andere Unterrichtsgebiet, so kann auch die Schulgeographie bei aller Freiheit ihrer Entwickelung doch nicht des Schutzes und der Mithilfe der Schulbehörden entbehren.

Über die Reform des höheren Schulwesens
von der administrativen Seite aus betrachtet.

Von Professor Dr. v. ***Herzog,*** *Rector der Universität Tübingen.* (Aus einem Vortrag mitgetheilt von X.)

Die Leitung des höheren Schulwesens durch die staatlichen Organe unterliegt heutzutage thatsächlich keinem Zweifel mehr, wie denn z. B. Neuerungsvorschläge ohne weiteres den Unterrichtsministerien unterbreitet zu werden pflegen. Allein das Recht der staatlichen Entscheidung hat doch auch seine Kehrseite. Jeder Vater, der einen Sohn in die Schule schickt, sagt sich, dass hier zugleich seine eigene Angelegenheit mit ins Spiel kommt, und bei der Schulverhandlung des preußischen Abgeordnetenhauses am 6. März 1889 kam es zum Ausdruck, dass die Form des Plebiscites nicht durchaus abzuweisen sei, wie denn auch die Unterzeichner der Heidelberger Erklärung sich in Wahrheit auf diesen Boden gestellt haben und wie man in der Schweiz z. B. die besondere Gattung des Referendums besitzt. Gegenüber der Anzahl von Abänderungsvorschlägen, die sich damals schon auf 344 beliefen, von denen, wie v. Schenkendorff selbst zugestehen musste, kaum zwei völlig bis in die Einzelheiten hinein übereinstimmten, konnte die Regierung zunächst daran denken, einfach eine Klärung abzuwarten. Immerhin kann man etwa vier Hauptrichtungen herausstellen: Erstens die am schärfsten im Realschulmännerverein ausgeprägte, wie sie der Schenkendorff'sche Antrag vertritt, mit dem Bestreben, den getrennt gehaltenen beiden Hauptschulen, Gymnasium und Realschule I. Ordnung, als den Vertretern zweier gleich nothwendigen Bestandtheile unserer heutigen Bildung, des antiken und des modernen, Gleichberechtigung zu schaffen. In zweiter Linie steht die auf Verschmelzung beider Bildungsweisen in der Einheitsschule ausgehende Partei. Es folgt die bedeutende Gruppe der Unterzeichner der Heidelberger Erklärung mit dem Bestreben möglichster Erhaltung des Gymnasiums in seinem bisherigen Charakter unter einigen Zugeständnissen an die realen Fächer. Und endlich viertens tritt auf den Plan die besonders in den Rheinlanden stark vertretene Zahl derer, welche das Gymnasium

ganz so wie es nun ist, für eine völlig den Zeitbedürfnissen genügende Anstalt ansehen. Der Führer dieser Richtung hat kürzlich gesprochen von dem Bären, den das Volk der Sieger von 1870 und der Begründer des Deutschen Reiches sich aufbinden lasse über die Mangelhaftigkeit seiner Schulverhältnisse. Der Gedanke, durch eine Commission von Fachmännern, gebildet aus Vertretern dieser vier verschiedenen Richtungen, eine Verständigung zu erzielen, ist nicht viel versprechend. Im Jahre 1873 ist vom preußischen Ministerium ein Versuch in dieser Hinsicht gemacht worden, um gewisse feste Gesichtspunkte zu vereinbaren, und in der Circularverfügung vom 31. März 1882 ist das Ergebnis dieser Bestrebungen endgiltig zu Tage getreten: es hat sich eine Beschränkung der classischen Sprachen herausgestellt. Damals wurden die Unterschiede noch festzuhalten gesucht, heute ist der Ruf nach einer Einheitsschule immer dringlicher geworden. Übrigens haben solche Compromisse ihr sehr Bedenkliches. Leicht verliert man die Principien aus dem Auge, und thatsächlich hat das Gymnasium bei diesen Berathungen nothgelitten. Darf man es aber ruhig mit ansehen, wie nicht blos in Fachkreisen, nein, in den Tagesblättern, die unseren Schülern in die Hände fallen, immer und immer wieder mit dem Brustton der Überzeugung gelehrt wird: Unsere Jugend muss sich abquälen mit längst vergangenen Zeiten und Sprachen, für die Gegenwart lernt sie nicht nur nichts, sondern sie wird geradezu untauglich gemacht, die Bedürfnisse derselben zu verstehen? Hier ist ein Ausweg zu suchen. Zunächst erhebt sich die Frage: Wer ist zuständig, die Schulleitung in die Hand zu nehmen; ist der Staat hier allein berechtigt oder bis zu einem gewissen Grade auch das Publicum? Im 16. Jahrhundert reformirte die weltliche Obrigkeit mit der Kirche zugleich auch die Schule. Zur Zeit des aufgeklärten Despotismus wurden öffentliche Behörden für das Schulwesen geschaffen, doch ward auf patronatliche und sonstige örtliche Verhältnisse die größte Rücksicht genommen, das Realschulwesen im vorigen Jahrhundert war eine Sache communaler und privater Thätigkeit. Erst die philosophische Auffassung der neuesten Zeit von der sittlichen und Culturaufgabe des Staates hat die thatsächliche Allgewalt desselben auf unserem Gebiet begründet, wie sich dies in den Verfassungen der verschiedenen deutschen Staaten nachweisen lässt. Die Sache scheint klar. Allein bei näherem Zusehen ergeben sich zwei Hauptschwierigkeiten. Einmal lässt sich eine Überspannung des Princips nicht leugnen, und sodann ist das Verhältnis zwischen dem Rechte der Leitung und der Pflicht der Erhaltung der Unterrichtsanstalten durchaus nicht fest geregelt.

Aus jenem Mangel ergibt sich leicht ein lähmender Stillstand, aus diesem die Abhängigkeit mancher höheren Lehranstalten, besonders Gymnasien, von zufälligen örtlichen Umständen. Zu unterscheiden sind zwei Seiten des Schulwesens. Die eine directe bezieht sich auf das Bedürfnis des Staates, für seinen Dienst tüchtige Berufskräfte heranzubilden. Hierher gehören die Universitäten und die auf ihren Besuch vorbereitenden Anstalten, also wesentlich die Gymnasien. Hier ist ausschließlich der Staat maßgebend, unabhängig von jeglichem Plebiscit und der Kritik nur insoweit unterworfen, wie bei jeder anderen seiner Einrichtungen. Soferne die Universität neben jenem directen Zweck der Heranbildung brauchbarer Kräfte auch noch den der weiteren Ermöglichung allgemeiner Ausbildung hat, wird zu den jenem ersten Zweck gewidmeten Maßregeln noch die Fürsorge für den zweiten Punkt hinzuzutreten haben. Dem genannten Gebiete stellt sich gegenüber das große Reich des Handels und Gewerbes. Von den gewerblichen Betrieben des Staates kann hier abgesehen werden gegenüber der ungeheuer vorwiegenden Masse privater Thätigkeit; zur Ausbildung der hier in seinem Dienst erforderlichen Kräfte würden Fachschulen genügen, wie zur technischen Vorbildung des Officiercorps Cadettenschulen. Anderseits ist auf dem Gebiete des Handels und des Gewerbes die bürgerliche Gesellschaft vor allem mitbetheiligt. Für private Fürsorge ist die Sache zu groß. Hier wäre ein Feld für das Eingreifen der Gemeindeverbände, denen man am ehesten die Realschulen überlassen könnte; ob der Staat sich an der Tragung der Kosten mit Beiträgen betheiligen wollte, wäre eine Rechnungsfrage. Vorzubehalten hätte sich der Staat die Polytechniken; die Regelung der zu ihrem Besuch berechtigenden Forderungen; die Bildung der Lehrer an den Realschulen; die Anstellung und letzte Beaufsichtigung derselben; die Vorbildung seiner technischen Arbeiter in den Gemeindeschulen. So ergeben sich zwei Systeme der Schulverwaltung. Aber auch Mitteldinge wären nicht ausgeschlossen. Vorderhand ist es glücklicherweise noch Gesetz, dass die Mediciner ihre Vorbildung auf dem Gymnasium als der geeigneteren Vorbildungsanstalt zu holen haben. Zwangsweise könnte dieser Brauch kaum festgehalten werden, denn weniger als bei anderen gelehrten Ständen kann der Staat bei den Ärzten als seinen Dienern Anforderungen stellen. Hier muss der Staat entgegenkommen. Dass im allgemeinen aber die Bildung der Gymnasien auch für unsere Tage noch nicht veraltet ist, soviel hat die Heidelberger Erklärung doch wol sicher erwiesen. Worin besteht nun eigentlich der Unterschied der beiden Richtungen der Ausbildung?

Einerseits die gymnasiale trägt den historischen Charakter und hat es anderseits nicht abgesehen auf das Beibringen einer mechanischen Fertigkeit; sie hat die Eigenthümlichkeit, dass man nie recht sagen kann, da oder da sei sie nun abgeschlossen. Dagegen haben die technischen Bildungsanstalten mehr einen greifbaren, bestimmt abgemessenen Lernstoff zu überliefern. Alle modernen Völker, selbst die praktischen Engländer und Amerikaner und die von Natur politischer und feinfühliger für die Form angelegten Franzosen haben die Unvergleichlichkeit classischer Bildung für die Erziehung des historischen Sinnes und des Gefühles für den schönen Ausdruck des Gedankens rückhaltslos anerkannt. Dem gegenüber macht sich bei uns, gerade im Zeitalter erhöhter Bedeutung des historischen Zuges, eine Art von republikanischem Geist geltend, welcher der historischen Betrachtungsweise feind ist. Auch lässt es sich ja wol begreifen, dass der Deutsche, überall zu spät gekommen, wo es galt, praktisch zuzugreifen, nun das Versäumte nachholen möchte. Aber gerade hier ist ein Gegengewicht nöthig, und das haben wir an der exemplarischen stillen Größe und Einfachheit des classischen Alterthums. Nicht um dem Gymnasium einseitigen Schutz zu gewähren, werden die genannten Maßregeln vorgeschlagen. Im Gegentheil hat sich das Gymnasium in der letzten Zeit im Vertheidigungszustand befunden, es hatte da nur die Pflicht der Nothwehr zu üben. Der Staat hat nicht das Interesse einseitig historischer Bildung, aber er hat auch die Überzeugung, dass jene nicht untauglich macht für die Naturwissenschaften. Wahrlich, wollte man die Geschichte der Naturwissenschaften durchgehen, es würde sich bald zeigen, dass die mit Gymnasialbildung zu ihnen Übergetretenen hinter den anderen nicht zurückstehen, es würde sich bald zeigen, ob man sagen muss: trotz oder wegen. Die classische Bildung macht nicht nur nicht unbrauchbar fürs Leben, sondern sie öffnet sogar den Blick für dasselbe. Anderseits werden sich auch die Polytechniken der historischen Bildung nicht verschließen wollen. Es fällt ja auch keinem Verständigen ein, den hohen Wert guter realer Ausbildung in unseren Tagen leugnen zu wollen, zumal für uns Deutsche, denen gegenüber der Findigkeit und Thatkraft anderer wettstreitender Völker in Handel und Gewerbe blos die überlegene Schulbildung Schutz verleiht. Dass aber hier Gemeindethätigkeit Hohes leisten kann, das haben schon verschiedene Städte mit der That bewiesen. Es leuchtet ein, dass diese Ausführungen gegen die Einheitsschule gerichtet sind. Die Geschichte bisheriger ähnlicher Versuche ist nicht günstig für dieselbe. Wir hatten vor Jahrzehnten in Stetten im

Remsthal ein entsprechendes Unternehmen, mit Lehrern wie Wackernagel; es konnte sich nicht halten. In Preußen hat man ganz ähnliche Erfahrungen gemacht: Einheitsschulen sind alsbald wieder reine Gymnasien geworden. Der Gesichtspunkt, dass durch die Einheitsschule die Frist der Entscheidung über die Wahl des Lebensberufes in erwünschter Weise hinausgerückt wird, kann nicht ausschlaggebend sein: hier müssen einfach die wenigen, die in diese Lage kommen, sich den Bedürfnissen der Mehrzahl fügen und tüchtig nachholen. Den künftigen Medicinern aber könnte man in Prima die Lectüre etwa eines griechischen Schriftstellers erlassen und sie dafür in Vorbereitungsfächern für ihren künftigen Beruf unterrichten. Was unsere Lateinschulen angeht, wo ein Lehrer das leisten soll, was sonst sechs leisten, so sind sie veraltet, und gute Bürgerschulen wären entschieden vorzuziehen. Ständen an der Spitze derselben akademisch gebildete Männer, so wäre die Möglichkeit classischen Unterrichtes bis zu einem gewissen Grade von selbst geboten. Wo eine mehrclassige Lateinschule möglich ist, da ist sie zu halten. Der Hauptinhalt der bisherigen Entwickelung bezieht sich auf die rationelle Vertheilung der Unterhaltungslasten und des Einrichtungsrechtes der zwischen Universität und Bürgerschule stehenden, d. h. der mittleren Schulen, zwischen Staat und Gemeinde und die stätige Fortbildung beider Arten von Anstalten. Es ist geboten, dass man ausgeht von der Betrachtung des Zweckes und keineswegs von der Abwägung des beiderseitigen Wertes. Nicht soll eine Classenabstufung angedeutet sein, wie die des platonischen Staates mit den Banausen gegenüber den Wächtern und Herrschern; vielmehr freuen wir uns, dass neben den großen Namen auf dem Gebiete der Wissenschaft die der großen Techniker und Industriellen in nicht geringerem Glanze strahlen. So mögen sie beide blühen: die Realschule, die Vorbereitungsschule für Technik und Gewerbe, das Gymnasium, das bleiben soll, was es ist, ein Bollwerk historischer Bildung im vollen und im ganzen Sinne. Dabei soll es aber an Anregung zu vernunftgemäßem Fortschreiten nicht fehlen.

(Anmerkung: Man vergleiche mit diesem theilweise einseitigen Gutachten S. 784 bis 791 des vorigen Jahrganges dieser Zeitschrift. D. R.)

Skizzen aus der modernen Jugendliteratur.

*Von **Ludwig Göhring-Erlangen.***

II. Der Reise- und Abenteurerroman.

Zwei Worte zur Einleitung.

Ich habe mir aus eigener Machtvollkommenheit erlaubt, die Gattung von Jugendschriften, deren Naturgeschichte ich nachstehend skizziren möchte, unter einen Hut zu bringen und darauf die Doppeletikette Reise- und Abenteurerroman zu kleben. Dieses Geschäft — ich gestehe es offen — hat mir viel Mühe gemacht und ich wäre stolz darauf, merkte ich nicht, dass da und dort ein Zipfel unter der Krämpe hervorspitzt, und dass einer, angelockt von der Aufschrift, wiederum manches unter dem Hute suchen wird, was gar nicht darunter steckt. Weil aber das Kind doch einen Namen haben muss und sich ein besserer so schnell nicht finden wird, mag der meine gelten. „Name ist Rauch und Schall" — und überdies verspreche ich, nach Kräften auch das zu berücksichtigen, was unterm Hut hervorragt.

I. Im Banne des Robinson.

Die Jugendschriften, welche wir also kurzweg den Reise- und Abenteurerroman heißen, bilden eine große, weitverzweigte Familie ausländischer, — besser gesagt — englischer Herkunft. Der erlauchte Ahne war kein Geringerer als der „Robinson" des Defoe. Nachdem sich das halbe Europa seit 1719 an dem echten Robinson sowie den zahllosen Nachahmungen des echten*) erbaut hatte, kam zu der Zeit, in welcher auf deutschem Literaturgebiete die Bildung einer gesonderten Jugendliteratur vor sich ging, auch eine Verbindung des eng-

---

*) Bis 1760 sind bereits 40 Robinsonaden zu verzeichnen, darunter beispielsweise der medicinische R., der Buchhändler R., ja sogar der unsichtbare R. (Näheres siehe bei Hettner.) Die Begeisterung Rousseau's für den Robinson ist bekannt. Es heißt im 3. Buch des Emil: „Ce livre sera le premier que lira mon Emile; seul il composera durant longtemps toute sa bibliothèque, et il y tiendra toujours une place distinguée. Il sera le texte auquel tous nos entretiens sur les sciences naturelles ne seront que des commentaires. Il servira d'épreuve durant nos progrès à l'état de notre jugement; et tant que notre goût ne sera pas gâté, sa lecture nous plaira toujours. Quel est donc ce merveilleux livre? Est-ce Aristote? est-ce Pline? est-ce Buffon? Non, c'est Robinson Crusoé.

lischen Volksromanes mit der pädagogisch durchsetzten Philanthropie zustande, aus welcher als erster und kräftigster Sprössling Campe's „Robinson der Jüngere“ hervorging. Das Kind hatte vom Vater den starken Knochenbau, sonst aber wenig, von der Mutter jedoch — so wie wir heute die Dinge ansehen — zuviel geerbt; zum mindesten trug es mehr deutschen als englischen Charakter.

Im Robinson d. J. und seinen Nachfolgern, zumal in der Salzmann'schen Robinsonade „Heinrich Glaskopf“, kam es nicht so sehr auf die Handlung selber, als auf die daran geknüpften Erörterungen an.

Campe, der aus dem Robinson ein Kinderbuch machte, rückte den Schwerpunkt von dem einen Pole „Unterhaltung“ stracks dem anderen zu, der „Belehrung“. Die Fabel, von jener Einfachheit und Bestimmtheit der Zeichnung, wie sie auch die alttestamentlichen Geschichten gegen alle Verballhornisirungen gefeit, war kräftig genug, um nicht unter dem didaktischen Beiwerk zu ersticken. Wir alle kennen dieses Beiwerk, diese Einleitungen und Zwischenbemerkungen, wodurch Campe ein getreues Stenogramm der in seinem Familienkreise geführten Unterhaltung, zugleich aber Erziehern eine „nicht überflüssige“ Musterlection zu geben beabsichtigte. Es war eben damals die Zeit der Vorblüte der Katechisationskunst. Von dem Irrthum, die entwickelnde Methode des mündlichen Unterrichtes wäre unter allen Umständen empfehlenswert, kam Campe übrigens nach einem nochmaligen Versuch zurück*), während seine Nachahmer bis weit in die zwanziger Jahre unseres Jahrhunderts herein im falschen Geleise blieben.

Wenn über die formelle Umbildung des Defoe'schen Robinson, über die Einkleidung in die Gesprächsform verschiedene Ansichten bestanden, so stimmen doch darin alle Meinungen überein, dass die Umbildung des Originals hinsichtlich des Inhaltes gleichbedeutend mit einer bedeutenden Verbesserung war. Unter der Hand Campe's wurde aus den Memoiren des Matrosen Selkirk eine Culturgeschichte des Menschen im kleinen, — wenn man will — auch eine praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre, ein pädagogischer Talmud, aus welchem eingeschworne Jünger schließlich alles herauslesen können und bereits auch herausgelesen haben. Die unaufhörlich vorwärts treibende Handlung benutzend, gab Campe jene „Vorbegriffe an Dingen aus dem häuslichen Leben der Natur, ohne welche jeder Unterricht einem Gebäude gleicht, das keinen Untergrund hat,“ — Kenntnisse aus der Naturgeschichte, der Geographie u. s. w. — und predigte an der Hand

*) Eine nähere Ausführung des hier Einschlägigen siehe in A. Richters „Prakt. Schulmann“ 1889, Seite 130 ff.

von Beispielen die Tugenden der Frömmigkeit, der Zufriedenheit mit den Wegen der Vorsehung, der Selbstenthaltung und Genügsamkeit, der Selbstthätigkeit und Arbeitsamkeit, der Besonnenheit und des Fleißes. Derber und nicht selten unerträglich trat die Absicht, in den Jugendschriften eine Art anziehenden Moralkatechismus zu geben, bei Salzmann auf, weil er nicht Mäßigung und künstlerischen Sinn genug besaß, um Fabel und moralisirendes Beiwerk harmonisch ineinanderzufügen. War es ein Irrthum, den Reise- und Abenteurerroman in allzu große Nähe der „moralischen Erzählungen" zu rücken, so war es doch ein Irrthum, gegen welchen von pädagogischem Standpunkt am letzten vorgegangen werden kann.

Auf den Robinson Campe's folgte seine „Entdeckung Amerikas" (1782) mit den drei Theilen: Kolumbus, Cortez, Pizzaro. Äußerlich zählt sie noch vollständig zu der ersten Periode des Abenteurerromanes; innerlich jedoch bildet sie den Übergang zu der zweiten Periode. Das Stoffliche drängt sich mehr und mehr in den Vordergrund; die Quellenschriften werden ergiebiger angezogen, und der „Vortrag" beschränkt sich auf eine redactionelle Milderung, auf eine Schönfärberei der bedenklichen spanischen „Mission" durch die privilegirten Raubgesellen Pizarro und Cortez.

Die nächste Zwischenstufe waren die zahlreichen „Reisebeschreibungen*), in welchen Campe auf die dialogisirende Einkleidungsform endgiltig verzichtete (1785—1805) und welche — mit wenigen Ausnahmen — eine Umarbeitung namentlich englischer und französischer Reisewerke bildeten.

Wer die lange Reihe der Schiffbrüche, Entdeckungsreisen in Afrika, der Nordpolfahrten und Reisen um die Welt genauer prüft, bemerkt bald eine Wandlung in der Tendenz. Stets enthält die Bearbeitung eine Fülle von pädagogischen Rücksichtnahmen; aber diese Rücksichtnahmen werden in den späteren Jahren mehr unterrichtlicher als erzieherischer Natur. Es wechselte die Spitzmarke, welche zur Empfehlung dienen sollte: an die Stelle der „Moral" trat die „Belehrung". Als typische Gestalt der zweiten Periode kann der „Schweizerische Robinson" von Prof. Rudolf Wyss*) gelten, dessen erste Theile 1812—1813 erschienen und den u. a. ein H. v. Egloffstein in der niederträchtigsten Weise als „Holsteinischen Robinson" ausstahl. Wie Robinson der Jüngere das Familienleben Campe's, so

*) Eine genaue Aufführung derselben sowie eine Angabe der Quellen siehe im „Prakt. Schulmann".

*) Herausgegeben nach den Aufzeichnungen seines Vaters.

spiegelt der Schweizer Robinson dasjenige des Berner Pfarrers Joh. Dav. Wyss ab; auch hier finden sich die moralischen und belehrenden Elemente, jedoch in umgekehrter Mischung wie bei Campe.

Die Bereicherung an Kenntnissen überwiegt in diesem „lehrreichen Buche“ weitaus die Willensbildung. Denn dass ich es kurz mache: Die Jugendliteratur hatte, ähnlich wie die Ansichten über Erziehung, wovon sie damals noch abhing, eine Wandlung erfahren. Die Zeit der Aufklärung war ihrem Ende nahe. Auf Büchern stand jetzt als Empfehlung: Zur Veredlung des Herzens und Bereicherung des Verstandes; hatten die Philanthropen durch Pflege des Intellectes gleichzeitig auf den Willen wirken wollen, so war nun eine Theilung der Arbeit eingetreten. In den Tagen der „süßen“ Almanache überließ man es den schreiblustigen Pfarrherren, den „Frühling des neuerwachenden Glaubens“ auch in Kinderbüchern anbrechen zu lassen; auf der anderen Seite glaubte man den Bedürfnissen nach realen Kenntnissen durch eine Flut von naturwissenschaftlichen, geographischen und geschichtlichen Schriften genüge zuleisten. Dort die erlogene, thränenfeuchte Sentimentalität, hier die mit etlichen stilistischen Lappen umwickelte Trockenheit. In der Periode der technologischen, physikalischen, astronomischen, naturgeschichtlichen, geographischen und historischen Kinder- und Jugendfreunde war es nur begreiflich, dass auch der Abenteurerroman sich mit den Realienleitfäden verquicken musste. Ich weiß nicht, ob der geneigte Leser je die wundersamen Scharteken der Restaurationsperiode durchgelesen hat, die „Spaziergänge zu verschiedenen Völkern des Erdbodens“, „Robinsons Reisen um die Welt“, „Wilds Abenteuer auf einer wüsten Insel oder der chemisch-technologische Robinson“, die „Bibliothek naturhistorischer Reisen“, „Die jungen Seefahrer“, die zahlreichen Bände des Vielschreibers G. W. Becker, die Reisen Richters und Kotzebue's und die zahllosen Bearbeitungen von Reisebeschreibungen berühmter und unberühmter Männer.

Wer nach Überwindung vieler Langweile und gelinden Abscheues die Erzeugnisse der damaligen Schriftsteller durchgekostet, wird unschwer erkennen, wie diese Gattung von Jugendliteratur dem unausbleiblichen Bankrott entgegentrieb. Gab es je eine unfähige, phantasielose, literarisch ungehobelte und ungebildete Vielschreibersippe, so war es die Schar jener Federhelden. Was an ihren Erzählungen gut war, das hatten sie gestohlen; sobald es aber galt, Eigenes zu geben, getrennt Liegendes zusammenzuknüpfen, oder Fabel und Belehrungen zu einem Guss zu verschmelzen, entstand so unsäglich Plumpes, Un-

vernünftiges und Geschmackloses, wie es vorher etwa nur die Pegnitzschäfer- und nachher die Tractätchenliteratur aufzuweisen haben. Es war der Dilettantismus in abscheulichster Gestalt: aufgeblasenes Pfuscherthum. Was unter ihren Händen aus dem vorgefundenen Stoff entstand, lässt sich vielleicht am ehesten mit dem Machwerke eines Dorfschneiders vergleichen, der nach dem Hörensagen einen Stadtfrack zusammenhunzt.

Ein halbes Jahrhundert pfiff man schon die gleiche Melodie: Taugenichts — Ausfahrt — Schiffbruch — Rettung Weniger — Entbehrungen — Einrichtung einer sehr primitiven Häuslichkeit — allmähliche Besserung — Bekanntschaft mit Wilden — Erlösung. Ob einen Ton tiefer oder höher, ob mit gelehrten Schnörkeln oder ohne Schnörkel, ob langweilig oder zerpflückt: zuletzt blieb sich das alles gleich, was einschläfernde Wirkung betraf. Und ob der jugendliche Leser bei den Fidji-Insulanern Menschenbraten verspeisen oder mit den Eskimos Thran trinken musste, ob er in Afrika den Sonnenstich bekam oder am Nordpol sich Nase und Zehen erfror: es war doch alles nach der Schablone gepinselt. Das Bild blieb ohne Leben, kalt und unwahr; denn der Herr Jugendschriftsteller saß irgendwo im Erzgebirge, in der Mark oder im altehrwürdigen Nürnberg und hatte sein Lebtag an großen Gewässern nichts gesehen als den Dorfteich, und die Wilden kannte er entweder vom Jahrmarkte oder aus Bertuchs Bilderwerken.

In diesem Augenblicke aber, wo die Nachkommenschaft des Defoe'schen Robinson an der Auszehrung zugrunde zu gehen schien, wurde sie durch eine neue Blutauffrischung gerettet. Wieder war es die englische Literatur, welche die Rettung brachte, und ihr Einfluss war ein so gewaltiger, dass die deutsche Jugendliteratur noch heute, nach einem halben Jahrhundert, unter ihrem Banne steht.

Pädagogische Rundschau.

Pestalozzi's Wiederkehr. Am 5. Juli wurde in Yverdon das Pestalozzi-Denkmal enthüllt. Die „Revue pédagogique“ enthält über die Feierlichkeit einen Bericht von Jules Steeg, welcher in der Einleitung folgende Betrachtung über das Schicksal Pestalozzi's bringt: „Gegen Mitte August 1804 gab der Gemeinderath von Yverdon, stolz darauf, dass Pestalozzi eingewilligt hatte, einen Theil seiner Anstalt von Münchenbuchsee in das alte Schloss der Stadt zu verlegen, dem damals schon berühmten Pädagogen ein Bewillkommnungsbankett und bezeugte ihm die ganze Befriedigung, welche die Gemeinde darüber empfand, dass er sich in ihrer Mitte niederließ. Einundzwanzig Jahre später schüttelte der alte Pestalozzi, gekränkt und empört über die feindseligen Schritte von seiten der waadtländischen Behörden, deren Opfer er wurde, den Staub von seinen Füßen über die Stadt Yverdon und kehrte auf seinen Neuhof zurück. Eine Frau, welche die Dinge und Leute dieses Landes wol kannte, Frau Du Thon, schrieb am Tage nach dem Tode Pestalozzi's: ‚Mit Schmerz denkt man daran, dass die Stadt Yverdon, welche sich die Anwesenheit Pestalozzi's hätte zur Ehre schätzen sollen, nicht gefühlt hat, was sie ihm schuldig war, und dass die Verfolger Pestalozzi's dort beschützt werden und sogar eine Art Gunst genießen, die man für öffentliche Achtung halten könnte. Übrigens treten auf einem so kleinen Schauplatz die Leidenschaften zu stark ins Spiel: jedes Individuum will eine Rolle spielen und sieht sich vom Genie in Schatten gestellt. Es scheint, als ob die überlegenen Geister einen Raub an der Masse begingen. Ihre Talente, anstatt Nacheiferung hervorzurufen, verletzen die Eigenliebe, und man rächt sich für die eigene Nichtigkeit dadurch, dass man jene verfolgt.‘ Das Ende seines langen Aufenthaltes in Yverdon war in der That grausam. Er hatte einen Process nach dem anderen führen müssen, er hatte die peinlichsten Zerwürfnisse mit einem Theile seiner ehemaligen Gehilfen, Schüler und Freunde gehabt; Fragen des Vortheils und der Eigenliebe hatten die Seelen verbittert; die religiöse Unduldsamkeit hatte ihren Antheil an diesen Kämpfen: gewisse Leute fanden Pestalozzi nicht rechtgläubig genug. Mit welcher Betrübnis also musste das Herz des Achtzigjährigen erfüllt sein, als er am 2. März 1825, indem er einen letzten Blick auf dieses Schloss warf, wo er 20 Jahre seines Lebens voll von Arbeit, Eifer, Hoffnungen, manchmal auch von Glanz, doch eben so voll von Elend und Angst verbracht hatte, es nun verließ, leer von Schülern und verlassen von der öffentlichen Gunst, einen Schauplatz gewaltiger Kämpfe, welche mit einer Niederlage endigten! Als er es bei der Biegung des Weges verschwinden sah, allein mit seinem treuen Schmid und seinen vier letzten Schülern: hatte er da eine Ahnung von seiner ruhmreichen und feierlichen Rückkehr im Jahre 1890 auf den großen Platz

von Yverdon, prächtig geschmückt, ihn zu empfangen? — Hier steht er nun, gegossen in Erz für die Unsterblichkeit, zwischen der Kirche, wo er verdächtig war, dem Rathhaus, von wo der verhängnisvolle Schlag ausging, und dem alten Schloss, wo sich nach seinem Abzuge sofort seine Nebenbuhler einrichteten. Die Genugthuung kam spät, aber sie ist eine vollständige."

Vor den Zeiten der Neuschule. Das „Pædagogium" hat wiederholt aus Archiven Documente veröffentlicht, welche einen Blick in die Herrlichkeit der „guten alten Zeit" thun lassen. Neulich hat nun die „Volksschule", redigirt von dem wackeren Präsidenten des deutsch-österreichischen Lehrerbundes, Herrn Anton Katschinka in Wien, in einem Artikel unter dem Titel: „Die Schlagworte der Reaction" u. a. etliche Stimmen reproducirt, welche ebenfalls die Zustände vergangener Tage beleuchten und zwar die Zustände kurz vor der österreichischen Schulreform. Diese Stimmen mögen daher auch hier zu Gehör kommen, damit man prüfen könne, wie es in den Zeiten des geistlichen Schulregiments um Gottesfurcht und gute Sitte bestellt war:

„Warum ist soviel Missmuth, soviel Unzufriedenheit, soviel gerechter Tadel, soviel fruchtloses Streben und Begehren und nebenbei soviel Saumseligkeit im alten Europa? Ich mag Welttheile oder Nationen, oder Parteien oder Kirchen, oder Stände und Gewerbe, selbst das andere Geschlecht fragen, sie sind einstimmig. Sie sind missmuthig, sehnsüchtig, unversöhnt, behindert, besorgt um die Zukunft. Es ist im allgemeinen eine Leere um sie, die sie vergeblich auszufüllen streben, Hemmungen, die sie nicht überwinden können. Es ist kaum eine Classe, ich möchte sagen, kaum eine denkende Person, die es nicht einräumte, die es nicht tief empfände, dass die abgelaufene Friedenszeit, dass die Gegenwart unerfreulich sei.

Männer unserer Zeit von den verschiedensten Eigenschaften, Stellungen, Parteien, Goethe und der König von Bayern, Chateaubriand und Lord Byron, Bulwer und Pückler-Muskau, Jean Paul und Lamenais, Gentz und Quizot und Armand Carrel und Père Enfantin und die Frau von Krüdener, alle sprechen so und sehen die Dinge so trübe gefärbt. Es ist steigender Reichthum und doch so viel, so unendlich viel Armut und Entbehrung — so wenig Freude und Fröhlichkeit.

Man weiß nicht oder mag es nicht erforschen, wie viel der deutsche Mensch hungert und friert. Und in welch steigenden Verhältnissen! Fragt nur die Ärzte.

Es ist Industrie und doch soviel Stockung, Defraudation und Klagewerk; fast ein erklärter Krieg der Hand- und Fabriksarbeiter — gegen die, welche sie im Lohne verwenden.

Es ist Gesetz, Ordnung, Sittlichkeit und doch eben jetzt unverkennbar ein Rückschreiten der menschlichen Gattung, ein Zunehmen der Frevel und Verbrechen, eine tägliche Mehrung der Selbstmorde."

Freiherr von Gagern, Kritik des Völkerrechtes 1840.

* * *

„Die Klage der europäischen Menschheit über Ungemach und Trostlosigkeit ihres Daseins war vielleicht nie allgemeiner und ich setze hinzu gerechter, als im gegenwärtigen Zeitalter, die Geschichte des Welttheils ist eine Kette von Empörungen, Staatsumwälzungen, Bürgerkriegen und Volksgährungen ge-

worden, tausende von Familien flüchten über das Weltmeer, in ferne Einöden, Erträglichkeit des Lebens zu suchen. Die Zahl der Armen, der Verbrecher, der verzweifelnden Selbstmörder schwillt an. Ein Heer sonst unbekannter Krankheiten dringt ein und zerrüttet die Gesundheit. — Einst war nur in großen einzelnen Städten der Pfuhl des Luxus, der glänzenden Laster, der mannigfaltigsten Krankheiten und Selbstbetäubungsmittel vorhanden — der Pfuhl ist übergetreten und überschwemmt schon Flecken und Dörfer."

H. Zschokke, Selbstschau 1843.

* * *

„Im Verkaufe von Modeartikeln herrscht wenig reeller Geist, mit der einschmeichelndsten und überredendsten Miene der Welt pflegen die Ladendiener um die ungebürlichsten Preise den unwissenden Kunden die schlechtesten Waren anzuhängen.

Mit goldenen Ketten, Broschen, Bracelets u. dgl. wird man nicht selten auf das unbarmherzigste geprellt.

In Damenputzwaren wird der Schwindel oft bis ins Unausstehliche getrieben.

Die Entartung des Dienstpersonals, namentlich des weiblichen, hat einen beunruhigenden Grad erreicht. Nimmt eine ehrbare Familie eine Magd in ihr Haus auf, so weiß sie nie, ob diese nicht vor kurzem vielleicht in Bordellen, Kasernen, ja nachts sogar auf öffentlichen Plätzen, in den Alleen des Glacis u. s. w. sich herumtrieb, ob sie nicht eine hässliche Krankheit verbirgt, ob sie nicht vielleicht bereits in die höheren Grade des weitverbreiteten Diebs- und Hehlerordens eingeweiht ist.

Wie sehr der verschlechternde Einfluss der vornehmen Welt in die niederen Stände hinübergreift, ist bereits gezeigt worden. Dieser Einfluss hat giftige Früchte getragen. Die Epidemie der grundsatzlosesten Lüstelei hat beide Geschlechter ergriffen. Die jugendliche Einbildungskraft wird beizeiten durch unreine Bilder afficirt, welche sich aus dem Beispiele der Erwachsenen, aus der Gewohnheit des öffentlichen Messens und Kokettirens und zahlreichen anderen Elementen zusammengesetzt. Dazu kommt eine gänzlich bornirte, formalistische, verkehrte Erziehungsmethode. Der crasseste Materialismus ist es, der zur größeren Sicherheit eine Jesuitenkapuze über die Ohren zieht."

Schuselka, Briefe aus Wien 1844.

* * *

„Es geht aus den gepflogenen Verhandlungen unzweifelhaft hervor, dass Verarmung der Innungsladen, Erhöhung der Innungsgebühren, Anhäufung der Gewerbsunfuge und unmoralische Verbindungen der Meisterswitwen mit ihren Gesellen die unzertrennlichen Folgen der Gewerbsverleihungssistirung bilden und dass die Gewerbsleute selbst bekennen, aus dieser Sistirung keinen Nutzen geschöpft zu haben, aber dass keines dieser Gewerbe von den genannten Übeln freigeblieben sei."

Die niederösterreichische Regierung an den Wiener Magistrat 1850.

* * *

„Man rechnete die Anzahl der Strizzi Ende der vierziger Jahre auf 6000, wovon jeder einem öffentlichen Mädchen als Beschützer diente, häufig auch ihr Geliebter war.“

Aus der Broschüre: Gefährliche Classen Wiens 1851.

* * *

„Mit einem Worte, die Gesellschaft bedarf einer sittlichen Radicalcur in allen Ständen und Schichten, wenn sie nicht noch tiefer sinken, wenn sie nicht endlich siech und ohnmächtig untergehen soll.“

Wanderer, Morgenblatt, 18. September 1851.

* * *

„Wie elend steht es häufig um den Schulbesuch; besonders an Orten, wo der Gemeindeviehhirt abgedankt wurde, und wo nun statt des Schulbesuches die Kinder die Zeit mit dem Weiden der Herden zubringen müssen, wodurch sie nicht nur der Kopf- und Herzensbildung entzogen, sondern auch häufig in frühes Lasterleben hineingeführt werden. Sollte denn kein **Schulzwangsgesetz** möglich sein?“

Wr. Kirchenzeitung 1851, No. 76.

* * *

„Die Kirchendiebstähle sind im Zunehmen begriffen.“

Wr. Kirchenzeitung 1852, No. 51.

* * *

„Der ‚Volksbote‘ hat schon wiederholt auf das erschreckende Überhandnehmen der Selbstmorde, namentlich bei jungen Leuten, hingewiesen.“

Wr. Kirchenzeitung 1852, No. 51.

* * *

„Es hat sich in Schule und Leben eine solche Verkehrtheit der Begriffe festgesetzt, dass der Unterschied zwischen Recht und Unrecht ganz abhanden gekommen ist.“

Wr. Kirchenzeitung 1853, No. 22.

* * *

„Was den Culturzustand und die Sittlichkeit dieser Menschen betrifft, so lässt sich die wahrhaft unglaubliche sittliche und religiöse Verwilderung, die gänzliche intellectuelle und moralische Versunkenheit derselben aus ihrer Faulheit, Arbeitsscheu, ihrem zigeunerhaften Leben, aus der Art ihres Erwerbes und aus der Überfüllung der engen, elenden Wohnungen leicht erklären. Wir könnten eine Unzahl von schauderhaften Beispielen sittlicher Verworfenheit anführen, welche jedoch besser das Resultat einer amtlichen Untersuchung sein werden, und begnügen uns hier nur mit der Darstellung allgemein bekannter Thatsachen. Wie der Herr Pfarrer von L . . . . als Seelsorger bezeugen kann, ist in S . . . . die Zahl unehelicher Kinder bei weitem überwiegend, Concubinate gibt es bei weitem mehr als Ehen, ja, es gibt mehrere Beispiele von 2—3 unehelichen Generationen. Dabei kommen häufig blutschänderische Verhältnisse in den nächsten Verwandtschaftsgraden vor. Die meisten unehelichen Kinder werden von ihren liederlichen Eltern von Geburt an in der Welt herumgeschleppt; von Schul- und Kirchenbesuch oder von Religionsunterricht ist fast durchaus keine Rede. In gänzlicher Unwissenheit, unter den empörendsten Beispielen von Roheit und Unsittlichkeit wachsen

diese Kinder auf und werden von ihren Eltern blos im Betteln und Stehlen unterrichtet."

Blätter für Landeskunde in Niederösterreich
1865, I. Jahrgang.
Sapienti sat!

Aus Bayern. In der ersten Septemberwoche starb auf seinem Gute am Starnberger See nach langem, qualvollem Leiden Frh. von Lutz, nachdem er einige Monate zuvor von seinem Posten als Cultusminister und Ministerpräsident zurückgetreten war. „Als ein bußfertiger Sohn der Kirche" — „ausgesöhnt mit der heiligen Religion", schrieben unsere ultramontanen Blätter am Tage nach dem Bekanntwerden des langerwarteten Todes, und der Priester schloss am Grabe des Dahingeschiedenen, der sich ausdrücklich eine Leichenrede verbeten hatte, die kurze Schilderung des Lebensganges mit den Worten, es sei zu hoffen, dass der Verstorbene im Himmel einen gnädigen Richter finden werde! Meines Wissens gebrauchten diese Wendung bislang nur Kapuziner oder sonstige Beichtväter von Galgencandidaten, nachdem der Scharfrichter seines traurigen Amtes gewaltet. Und diese Armensündertröstung ward gegeben im Beisein des ganzen Beamten-Generalstabes, der „Vertreter von Kunst und Wissenschaft" u. s. w. u. s. w., den weinenden Hinterbliebenen eines Mannes, der allzeit ein guter Katholik gewesen, unter dessen Regierung (das Wort ist bei Lutz nicht zu viel) eingestandenermaßen zwischen Kirche und Staat die „friedlichsten" Beziehungen eingetreten waren und der nur — — aber das ist ja alles bekannt. Die wenigen Schlussworte sind bezeichnend genug für unsere Römlinge, welche Morgenluft wittern. Ja, es wird ein anderer Wind wehen und man wird weiter pactiren mit den Clericalen, wie man ja im letzten Winter schon pactirte und die Altkatholiken opferte, allerdings damals nur als „kommender Mann". —

Der Bayerische Lehrerverein hatte wenige Wochen vor dem Ableben des früheren Ministers demselben eine Dankadresse überreicht, ein neuer Beweis dafür, wie dankbar die Lehrer für das Wenige sind, das man ihnen gegeben, und wie vergesslich für das Viele, das man ihnen vorenthalten oder — man denke an die Simultanschule! — wieder genommen.

Die Übergabe und Entgegennahme geschah unter tausend stilistischen Bücklingen und unter Austausch von Redensarten, worüber man lachen musste. „Viel gethan zur Hebung des Schulwesens; allzeit Herzenssache gewesen u. s. w." — die Redensarten finden sich in der Schublade aller Beamtenstuben. Die Wahrheit ist die: dass Lutz als einen seiner besten Trümpfe wider die clericalen Übergriffe eine Art ungeknebelter Schule ausgespielt hat, dass er aber, als das Spiel infolge seiner weiteren Unentschlossenheit und Unentschiedenheit verloren ging, diesen Stich fast wieder zurückgab, — dass Lutz — wie Kaiser Joseph II. von sich bitter scherzend sagte — was wenigstens die Schule betraf, sein eigener Todtengräber gewesen.

Die Wahrheit ist, dass man sonst den Schulkarren seinem Schicksal überließ, und den Fuhrleuten fortgesetzt statt eines gerechten Lohnes ein schäbiges Trinkgeld gab; dass man den Volksschullehrern den Aufstieg zu Lehrstellen an Realschulen verlegte, den Seminaristen die Weihnachtsferien raubte und sie ihnen trotz Bittens und Bettelns nicht zurückgab, um den „armen Schülern die

Reisekosten zu ersparen“ (!) — und dass man die Königlich Bayerische neue Rechtschreibung einführte! Die Wahrheit ist, dass man sich auf Lehrerversammlungen vertreten und ruhig antelegraphiren ließ, aber von den ausgesprochenen Hoffnungen keine erfüllte, dass man nicht kalt und nicht warm war, — und dass trotzdem die bayerischen Volksschulen nicht nur gut geblieben, sondern eher besser geworden sind. Wie viel oder wie wenig von dem allen auf Rechnung des Verstorbenen zu setzen ist, das weiß man in Bayern schon heute. —

Am selben Tage, an dem sich das Grab über Lutz schloss, ging in Landshut die 11. Hauptversammlung des Bayerischen Lehrervereins zu Ende. Ich beschränke mich auf Hervorhebung des nachfolgenden charakteristischen Punktes. Die Sache betrifft die Leitung des Vereinsorgans, der „Bayerischen Lehrerzeitung“. Nach Abgang Pfeiffers (Neujahr 1885) bekam der neue Redacteur Lober-Nürnberg in dem katholischen Krieger-München einen Nebenredacteur, der aber, so lange er lebte, soviel wie nichts redigirte und bald starb. Darauf erkor sich Lober einen Hilfsarbeiter, der auch Protestant war, und die Welt fiel nicht ein. Nun aber, da Lober zurücktritt und sein Hilfsredacteur, Hauptlehrer Kraft-Nürnberg, Leiter des Blattes wird, muss die katholische Confession wieder zu ihrem Rechte kommen und ein katholischer Nebenleiter her. (Den Antrag, die Redaction nach Verhältnis der Confessionsstärke zu theilen, also stets neben dem katholischen 1. Vorstand auch einen katholischen Chefredacteur zu haben, lehnte die Versammlung ab.) Das heißt nicht, confessionelle Gegensätze begleichen, sondern sie erst wachrufen! Aber so tief hat man sich bei uns schon in die Beschwichtigungstaktik verliebt, dass man zu dem journalistischen Feinsinn des Zeitungsleiters nicht einmal das Vertrauen hegt, er werde Verstöße gegen die confessionelle Eigenart auch ohne Bespitzelung durch einen zweiten Redakteur vermeiden.

Aus Nordamerika. In den Tagen vom 15.—18. Juli fand in Cleveland die 20. Jahresversammlung des „Nationalen deutschamerikanischen Lehrerbundes“ statt. Die mit derselben verbundene Diesterwegfeier nahm einen weihevollen Verlauf, auch ein paar Reden befriedigten; übrigens aber hinterließ die Versammlung keinen erfreulichen Eindruck. Die „Erziehungs-Blätter“ (Milwaukee) äußern sich folgendermaßen:

„Der Clevelander Lehrertag hat nicht die Erwartungen erfüllt, welche das intelligente, freisinnige Deutschamerikanerthum an ihn zu knüpfen berechtigt war. Man hätte denken sollen, dass der Lehrerbund, gemäß seinen fortschrittlichen Traditionen und seinen allgemeinen humanitären Bestrebungen, auch in den Fragen, welche gegenwärtig das Deutschamerikanerthum bewegen, sich auf eine höhere Warte stellen würde, als die Convente kirchlicher Vereinigungen, welche in letzter Zeit durch ihr bornirtes Geschrei über die angebliche Vergewaltigung der religiösen und unterrichtlichen Freiheit die Welt unsicher gemacht haben, um in Verbindung mit allen möglichen demagogischen Elementen politische Erfolge zu erzielen, die ihnen erlaubten, ein wenig weiter im Trüben zu fischen. Es ist und war durchaus am Platze, dass gegen die ebenso einfältigen wie empörenden nativistischen Umtriebe entschieden Front gemacht wurde — das hatte aber schon der Chicagoer Lehrertag in nicht misszuverstehender Weise gethan und man hätte kaum nöthig gehabt, sich noch

einmal zu ereifern, um nur ja mit einem neuen, frisch ausgebrüteten Pronunciamiento vor die staunende Welt zu treten. Die Clevelander Versammlung aber bewies den vernunftfeindlichen Elementen, denen man im Lehrerbunde neuerdings so gern Liebesdienste erweisen möchte, nicht nur den Gefallen, die im letzten Jahre erlassenen Schulpflichtgesetze von Wisconsin und Illinois ganz unberechtigter und blindfanatischer Weise als gehässige Angriffe gegen die deutsche Schule und den Unterricht in der deutschen Sprache, als staatliche Eingriffe in die Lehrfreiheit u. s. w. zu verurtheilen, gegen welche alle „patriotischen" Bürger entschieden Front machen müssten, sondern sie war sogar päpstlicher als der Papst, indem sie die von den kirchlichen Conventen doch noch theilweise zugestandenen Rechte des Staates auf Festsetzung einer Schulpflicht und eines von allen Schulanstalten zu erreichenden Unterrichtsminimums ganz verwarf und „gegen alle und jede Eingriffe seitens des Staates oder der öffentlichen Behörden in die naturgemäßen Rechte der Eltern über die Erziehung ihrer Kinder" protestirte.

Recht achtungswert war der Vortrag des Herrn Esch über den deutschen Unterricht, während das sonst sehr interessante Referat des Herrn Abrams durch seine freilich nicht mehr neue Compromisspolitik, welche die Deutschamerikaner aller Anschauungsrichtungen unter einen Versöhnungshut bringen möchte, sehr an Wirkungskraft verlor. Gerade das letzte Jahr der „neuen Ära", welche die „radicalen Raufbolde", wie sich das „Bell. Journ." so äußerst geschmackvoll ausdrückt, „abzustoßen" bemüht war, hätte die Thorheit eines solchen Unterfangens deutlich illustriren sollen. Denn nicht nur, dass der Lehrerbund an Mitgliedern gerade aus den Kreisen, nach deren Gunst er angelte, absolut nichts gewonnen hat, hat er sogar an Stärke verloren, so dass der Clevelander Lehrertag im Vergleich mit den vorhergehenden sehr schwach besucht war; glänzten doch sogar die meisten der Herrschaften, welche während der letzten Jahre so ängstlich bemüht waren, die „Reformreaction" heraufzubeschwören, im Vollgefühle der errungenen Lorbeeren durch ihre Abwesenheit. Und auf das Publicum im allgemeinen hat er, soweit man nach den äußerst mageren Zeitungsberichten urtheilen kann, so gut wie gar keinen Eindruck gemacht, und was über ihn kund geworden ist, war den allgemeinen deutschamerikanischen Erziehungs- und Culturbestrebungen eher zum Nachtheil als zum Vortheil. Hat man in Cleveland selbst doch auf die Beschlüsse des deutschamerikanischen Lehrertages mit einem sehr energischen Antrag auf Abschaffung des deutschen Unterrichtes in den Volksschulen geantwortet! (Begreiflich, denn durch das Sacrificium intellectus und durch Duckmäuserei können sich die Deutschen nur die Achtung und Sympathie anderer Nationen verscherzen. D. Ref.)

Der Lehrerbund bedarf entschieden der Reorganisation, wenn er fernerhin segensreich für die Entwickelung fortschrittlich-humanitärer Erziehung wirken will und nicht elend am Reactionsfieber absterben soll."

Demnach scheint die moralische und geistige Ermattung der deutschen Nation, wie sie sich während der letzten Jahrzehnte im Mutterlande entwickelt hat, bereits auch in Nordamerika epidemisch geworden zu sein. Nun, die Versöhnungssüchtigen um jeden Preis auf beiden Seiten des Oceans können ja leicht haben, was sie begehren. Es gibt einen sicheren Weg dazu, allerdings nur einen: Verzichtleistung auf Glaubens-, Gewissens- und Geistesfreiheit, unbe-

dingte und absolute Unterwerfung unter das Papstthum und unter die jetzt dominirende Partei, wie sie neuerdings auf den Versammlungen in Koblenz und Lüttich aufgetreten ist. Entweder — oder. Tertium non datur. Nur keine Flunkerei! — Die erwähnten „Erziehungsblätter“, bisher unter ausschließlicher Leitung des tüchtigen und verdienten Herrn Maximilian Großmann in Milwaukee, haben in der Person des Herrn Heinrich Fick in Chicago eine neue, bereits vielbewährte Stütze erhalten.

Aus der Fachpresse.

362. Aus meinem naturgeschichtlichen Tagebuch (Groth, Deutsche Blätter 1890, 22. 23). Nothwendig, die Kinder einige Pflanzen in ihrem Wachsen und Vergehen beobachten zu lassen, dementsprechend, dieselbe Pflanze mehrmals im Jahre, auf ihren Hauptentwickelungsstufen zu behandeln. — Vorgeführt werden (in der bekannten ebenso anspruchslosen wie vortrefflichen Weise) Kälberkropf und Giersch, und zwar in ihrem Zustande um Mitte April — Mai — Juni — Juli.

363. In welche Classe gehört der Lehrer? (Jessen, Freie päd. Blätter 1890, 27). Dahin, wohin ihn seine Neigung weist. Dies sollen die Schulleiter bedenken. Jessen beschäftigt sich aber auch eingehend mit dem Fortführen einer Classe durch denselben Lehrer und scheint hier die Nachtheile überwiegend zu finden. (Er beruft sich hauptsächlich darauf, dass vorzügliche Lehrer sehr selten sind.) Deshalb sei es „ein Wagnis, die Kinder von einem und demselben Lehrer während der ganzen Schulzeit unterrichten zu lassen“ — Lehrerwechsel dagegen in vielen Fällen heilsam für die Kinder.

364. Psychologie als Wissenschaft (Kemsies, Päd. Zeitung 1890, 23. 24). Die descriptive Psychologie hat in Übereinstimmung mit der Naturwissenschaft des organischen Lebens zu geben: a) eine umfassende Classification und vergleichende Schilderung der einzelnen psychologischen Erscheinungen = vergleichende Psychologie; b) eine Entwickelungsgeschichte des geistigen Lebens. Die scientifische Psychologie umfasst: a) die allgemeinen Gesetze, welche die Entwickelung und den Verlauf des psychischen Lebens beherrschen; b) die gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnisse und den Zusammenhang, in welchem dieselben mit der Außenwelt und namentlich mit dem Organismus stehen. — „Die Möglichkeit wissenschaftlicher Psychologie beweist die Möglichkeit wissenschaftlicher Pädagogik. Letztere muss sich nur jederzeit als angewandte Psychologie betrachten und die Forderungen, welche an jene gestellt werden, in sich aufnehmen. Sie muss sich als eine in Natur und Vernunft gegebene und durch Natur und Vernunft zu lösende Aufgabe ansehen.“

365. Pestalozzi'sche Ideen (Allg. Deutsche Lehrerz. 1890, 31. 32). „Sie sind die Ideen der Naturgemäßheit in der Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschengeschlechtes“ — und nicht ursprüngliches Eigenthum Pestalozzi's, sondern so alt wie das Menschengeschlecht (nach Pestalozzi's Selbstzeugnis). — Pestalozzi's (Reformatoren-) Verdienst: diesen Ideen aufs neue nachgegangen zu sein, sie gleich von Anfang an auch in ihrer Gesammtheit als etwas Bestimmtes, als planmäßige und zielbewusste Erziehungsidee, als seine „Idee der Elementarbildung geahnt, erschaut, durchforscht und immer klarer erkannt zu haben“. — Gebiete für die Durchforschung der

wahrhaften Erziehungsidee: Menschennatur, Culturgeschichte, Religion (insbesondere Christenthum). — Vom ewigen Kampf der Pädagogik. — Unsere Zeit hat Pestalozzi's Erziehungsidee noch nicht planmäßig und zielbewusst weiter entwickelt und ins praktische Erziehungsleben eingeführt.

366. Mens sana in corpore sano (A. Kittel, Repert. d. Päd. 1890, VII). Die wahre Bedeutung dieses „oft missverstandenen Wortes" und die Falschheit dreier gewöhnlicher Deutungen vorzüglich klar gelegt. — „Der Geist ist gesund, wenn der Körper gesund ist" — verkehrt durch Einseitigkeit und Halbheit (Wechselwirkung und -verhältnis zwischen Körper und Geist; Begriff Organismus). „Ein gesunder Geist befindet sich nur in einem gesunden Körper" — unwahr und sittlich bedenklich (Lieblosigkeit!). „Gesundheit des Geistes selbstverständlich, wenn Körper gesund" — Verkennung des Parallelismus zwischen Körper und Geist (Vernachlässigung der geistigen Erziehung!). „Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano": mit diesen Worten gibt Juvenal durchaus kein Urtheil ab über das Verhältnis zwischen Leib und Seele im allgemeinen oder über deren Gesundheitsbedingungen im besonderen; „er bezeichnet lediglich die Gesundheit des Menschen an Leib und Seele als ein Gut, das wert und würdig ist, von uns angestrebt und von Gott erbeten zu werden." Dies der wahre Sinn des vielgehörten Citats (von ähnlicher Fülle des Inhalts wie: „Unser täglich Brot gib uns heute").

367. Fußpfade im Gebiete der Erziehungskunde: VIII. Kritik (W. Walter, Päd. Zeit. 1890, 32). Sollen wir die Kinder in der Kunst der Kritik unterweisen? Die reine Pädagogik sagt ja — Monarchismus, Kirche, Mode sagen nein. — Kritik vorzüglich zu üben an der Muttersprache und an der Geschichte. Bezüglich des deutschen Unterrichtes beruft sich Verf. auf Hildebrand (Orthographie, Redensarten, Fremdwörter; sprachliche Zucht kräftiges Mittel der Selbsterziehung). — Schwierigkeit eines kritischen Geschichtsunterrichtes. Alle Personen sind mit dem Maßstabe reiner Menschlichkeit zu messen. Der kritische Geschichtsunterricht erklärt sich gegen die Pflege der Schlachtengeschichte, stellt die Culturgeschichte in den Vordergrund, verwirft die „biographische Methode".

368. Wider die Hey'schen Fabeln (J. Ziesenitz, Deutsche Blätter 1890, 27), d. h. wider ihre Überschätzung. Ihr Erscheinen (zu Anfang der dreißiger Jahre) fiel in eine Zeit der Öde und Dürre. Daraus erklärt sich der Beifall, mit dem sie begrüßt wurden. Classiker der Kinderwelt (oder vielmehr Kinderdichter überhaupt) müssen mustergiltig sein nach Inhalt und Form. Hey's Fabeln sind holprig, unbeholfen im Ausdruck, mit Flickwörtern durchsetzt u. s. w. „Unter den 100 Fabeln befinden sich 5—7, in welchen die Verse erträglich sind. Ob sie den Anforderungen, welche die Gegenwart an ein Kindergedicht zu stellen berechtigt ist, entsprechen, ist aber auch noch die Frage."

Literatur.

Rehorn, Der deutsche Roman. Köln und Leipzig, 1890. Ahn.

Adolf Stern sagt in seiner Fortsetzung der Vilmar'schen Literaturgeschichte (S. 581): „Entschiede die Masse der Production, so würde die neueste Geschichte der deutschen Literatur kaum noch etwas anderes sein als Geschichte des Romans. Seit einem Halbjahrhundert ist der Roman die überwiegende, die am meisten gebrauchte und darum auch die wirksamste Form poetischer und halbpoetischer Lebensdarstellung geworden.“ Dass bei dieser Massenproduction den Romanlesern eine Orientirung geradezu Bedürfnis geworden ist, beweist der Absatz der Werke, die den deutschen Roman zum Gegenstand ihrer Betrachtung genommen haben. Während aber die meisten sich blos auf das 19. Jahrhundert beschränken und nach Art der literaturgeschichtlichen Handbücher eine Unzahl Werke, bei ihrem beschränkten Raum freilich nur ganz allgemein, mit ein paar Strichen charakterisiren, oft so flüchtig, dass die Kürze des Ausdrucks gleichbedeutend wird mit Dürftigkeit des Urtheils, lenkt das oben genannte Werk Rehorns die Blicke des Lesers auf die ganze Entwickelungsgeschichte des deutschen Romans, hebt aber aus der Masse nur jene Einzelwerke heraus, die als Typen für bestimmte Richtungen gelten. Rehorn fasst die Aufgabe historisch auf, charakterisirt eingehend die ausgehobenen Einzelwerke und bespricht kritisch ihre Eigenthümlichkeiten nach Seite des Inhaltes und der Form; er legt ferner die Verhältnisse und Einflüsse dar, unter denen sie entstanden (wobei er freilich die Einwirkung fremder Literaturen auf den deutschen Roman nur streift), er schildert, was aus der Zeitströmung auf sie eingewirkt und wie sie wieder auf die Zeit Einfluss genommen haben. Es ist der Stammbaum des heutigen Romans mit allen seinen Verzweigungen und Verästelungen, was uns Rehorn vorführt. Seine Kritik ist scharf, aber sie ist zumeist treffend, mag er den „Vater des modernen Romans“, Wielands „Agathon“, oder die jüngsten Ausläufer, die Romane Freytags, Scheffels, Ebers', Spielhagens, Ecksteins oder Lindaus analysiren, oder die „Wildlinge“, die Colportage-Romane brandmarken oder kritische Streiflichter auf die verschiedenen Theorien des Romans fallen lassen. W.

Frick, Wegweiser durch die classischen Schuldramen. I. Abtheilung (Lessing, Goethe). Fünfter Band des Werkes: Aus deutschen Lesebüchern. Gera und Leipzig, Theodor Hofmann. 5 Mk.

Der Gang, den diese Erläuterungen einschlagen, ist folgender. Zuerst erörtert der Verfasser die Bedeutung des betreffenden „Schuldramas“ für den Unterricht und führt die Einwände an, die gegen die Behandlung des einen oder anderen als Schullectüre erhoben wurden. Er gliedert hierauf die eigentliche Erläuterung in drei Capitel: Vorbereitende Besprechung, Darbietung, Rückblick. Im I. Capitel erzählt er die Geschichte der Abfassung, wobei er mit Vorliebe die Dichter selbstredend einführt, bei Goethe z. B. Citate aus „Wahrheit und Dichtung“ sehr geschickt auswählt und einflicht; dann bespricht er die Gattung des Stückes, stellt Handlung und Gegenhandlung, Spieler und Gegenspieler gegenüber und erörtert die im Drama dargestellten Hauptthemata, also z. B. Verlust und Wiederherstellung der äußeren Ehre, den Conflict zwischen Liebe und Ehre in „Minna von Barnhelm“ und die sich

daran anschließenden Nebenthemata. Im II. Capitel, der Darbietung, betrachtet er die Durchführung der Themata, indem er die einzelnen Theile des Dramas (Exposition etc.) von einander scheidet, jeden Theil nach seinen typischen Bestandtheilen zerlegt und die innerlich zusammengehörenden, ein kleines Ganzes bildenden Scenen jedes Actes zu Gruppen vereinigt (z. B. „Minna von Barnhelm" I. Act: I. Scenengruppe: Sc. 1—4, II. Scenengruppe: Sc. 5—7, Sceneneinheit: Sc. 8, Zwischenscene: Sc. 9, III. Scenengruppe: Sc. 10 und 11, Sceneneinheit: Sc. 12). Die Besprechung jedes solchen Theiles erfolgt in der Weise, dass der Kern herausgeschält, der springende Punkt angegeben und in Form einer Paraphrase das erwähnt wird, was die Scenen mit einander verbindet, was sie Neues an Handlung und Charakterzügen bringen, welche Wirkung sie hervorbringen sollen und hervorbringen. Auf eine Erläuterung einzelner ungewöhnlicher Ausdrücke lässt sich der „Wegweiser" Fricks hiebei nicht ein. Er ist in erster Linie ein ästhetischer Commentar, freilich — das muss gleich hinzugefügt werden — mit ausschließlicher Rücksicht auf die Altersstufe der Schüler gearbeitet. Darin, sowie in der gleichartigen Behandlung jedes der Schuldramen liegt übrigens ein Hauptvorzug des „Wegweisers". Das III. Capitel überschreibt Frick: Rückblick zur Feststellung des Gewinnes der Betrachtung. Bei Betrachtung des „Nathans" z. B. fragt er, ob der Dichter die Gleichwertigkeit der Confessionen aussprechen wollte, das Drama also eine Empfehlung des Indifferentismus sei. Wer Fricks sonstige Schriften kennt, wird begreifen, dass er, nachdem er das Drama Lessings unter gewissen Voraussetzungen (siehe darüber unten) als passende Schullectüre trotz vieler Gegner erklärt hat, allerlei Kunststücke aufbieten muss, das Drama für seine „positiv christliche, evangelische Gesinnung" zu retten. Ein Blick auf die von ihm selbst entworfene Tafel (S. 153) wird freilich selbst den Schüler leicht eines anderen belehren. Der Versuch Fricks dürfte als gescheitert zu betrachten sein, und wer an dem Inhalt des „Nathan" vom confessionellen Standpunkt Anstoß nimmt, gut thun, das Drama in der Schule nichtzu lesen. Wozu also erst die Clausel: Die Lectüre unterbleibt da besser, wo der christliche Charakter einer Schule durch eine starke Beimischung jüdischer Schüler thatsächlich in Frage gestellt ist (Frick, S. 143). Was Frick sonst in den Rückblicken bietet, enthält viel Lehrreiches, so wenn er die Urtheile der verschiedenen Literaturhistoriker über das Drama zusammenstellt und kritisch betrachtet, oder Parallelen zu dem behandelten Hauptthemen in anderen Dramen aufsucht, oder charakteristische Eigenthümlichkeiten der Form zusammenstellt.

W.

Kaemmel, Otto, Deutsche Geschichte. 5.—13. Heft à 1 Mk. Dresden, Höckner.

Mit dem 13. Hefte ist die deutsche Geschichte von Kaemmel zum Abschlusse gekommen. Wir haben seinerzeit auf die Eigenthümlichkeiten dieser Arbeit aufmerksam gemacht. Das Werk beruht auf gründlichen Studien. Neben den Hauptwerken über deutsche Geschichte sind besonders die Specialforschungen und die Localgeschichten fleißig benutzt worden. Dadurch sind viele Daten für das Werk gewonnen, die zur Veranschaulichung der uns fern liegenden Culturzustände dienen. Es gilt dies insbesondere für Bevölkerungs-, Finanz- und Handelsverhältnisse des späteren Mittelalters. Die Culturgeschichte tritt überall gleichmäßig in den Vordergrund, das Buch ist also keineswegs blos Kriegs- und Königsgeschichte. Außer der Reichsgeschichte wird der Entwickelung der Territorialverhältnisse der gebürende Raum gewährt; seit dem Ausgange der Hohenstaufen liegt ja das Erfreulichste der deutschen Geschichte zumeist in der Art, wie einzelne Landesfürsten, voran die Brandenburger, ihre Aufgabe in staatlicher, kirchlicher und cultureller Hinsicht erfassten und die einschlägigen Fragen einer glücklichen Lösung in ihrem Lande zuführten und so eine neue Zeit auch für Gesammtdeutschland anbahnten. In formeller Hinsicht charakterisirt sich Kaemmels Geschichte durch eine edle Popularität, ruhige Sprache, Klarheit und Wärme des Ausdrucks. Mit Rücksicht auf seinen Leserkreis hat er die einzelnen Partien der deutschen Geschichte verschieden umfangreich behandelt; je näher er der neueren Zeit kömmt, um so ausführ-

licher wird er. Von den 1266 Seiten des Werkes widmet er 483 der Zeit von 1648 bis zur Gegenwart; das Reformationszeitalter umfasst die Seiten 611 bis 783. Haben wir bisher nur Empfehlendes über das Buch gesagt, so sei es uns auch gestattet, das anzugeben, was eine neue Auflage wird beseitigen müssen. Ein Fehler, der noch greller zu Tage tritt, weil kein Sach- und Namensregister, kein Inhaltsverzeichnis vorhanden ist, das auf alle Unterabtheilungen Rücksicht nimmt, ist die Zerstückelung der einzelnen Abschnitte in eine Unzahl kleiner Theile, die alle gleichwertig neben einander stehen, nicht einmal durch den Titeldruck zu einem größeren Ganzen vereinigt und von einander geschieden sind. So umfasst der Abschnitt vom Jahre 1389—1517 nicht weniger als achtundneunzig Einzelcapitel! Was die Zurechtfindung noch erschwert, sind die Überschriften mancher dieser Capitel, die entweder zu allgemein, oder zu gleichartig stilisirt sind. So liest man z. B. in der oben genannten Epoche folgende Titel: Die Kirche, Die Kirche und die Laien, Die Kirche und das Bürgerthum. Eine andere Folge dieser Zerstückelung sind dann — da die einzelnen Theile doch stilistisch verbunden sein wollen — häufig gesuchte Übergänge, blose Wortübergänge. W.

Lübsen, H. B., Einleitung in die Infinitesimal-Rechnung (Differential- und Integral-Rechnung) zum Selbstunterricht mit Rücksicht auf das Nothwendigste und Wichtigste. 7. Auflage. 54 Figuren im Text. 383 S. Leipzig 1889, Brandstetter. 8 Mk.

Um das schwierigste Gebiet der Mathematik dem Wissbegierigen zu erschließen, hat der Verfasser mit vollständig richtigem Ermessen den historischen Weg eingeschlagen. Er zeigt zuerst, wie man beim Suchen der Gleichung der Tangente einer Curve zur ersten Abgeleiteten der Curvengleichung gelangte. Nach der Ableitung der wichtigsten Differentialformeln, des Maclaurin und Taylor'schen Lehrsatzes folgen theoretische Erörterungen über die Leibniz'sche Infinitesimal-Methode und Newtons Fluxions-Methode, sowie die Anwendung des Vorgetragenen auf Maxima und Minima und geometrische Untersuchungen.

Der zweite Theil des Buches enthält die Integral-Rechnung; beginnend mit der unmittelbaren Integration, wird dieselbe allmählich in Bezug auf verschiedene Arten von Functionen durchzuführen gelehrt; es folgen die Integration innerhalb bestimmter Grenzen, die mehrfachen Integrale, die Integration der Differential-Gleichungen etc. Immer zwischendurch die Anwendung des eben Gelehrten an Aufgaben der Geometrie.

Die Vortragsweise des Verfassers ist eine fließende und klare, welche dem Leser ein leichtes Erfassen gestattet; zahlreiche Übungsaufgaben sind dem Lehrtexte beigegeben und vervollständigen denselben auf vortheilhafte Weise. Wie der Titel besagt, beschränkt sich der Inhalt auf das Wichtigste; es soll eben der Anfänger in dieses Gebiet erst eingeführt und für das Studium ausführlicher Werke, etwa Lagrange, Euler, Cauchy, befähigt werden. Diese Aufgabe hat der Verfasser sehr glücklich gelöst, namentlich in der Richtung, das Selbststudium, soweit es überhaupt hier möglich sein kann, zu erleichtern. Der Herausgeber der vorliegenden Auflage, Richard Schurig, hat die geringen Mängel der vorigen Auflage beseitigt, und der Verleger hat dem Werke eine sehr schöne Ausstattung gegeben. Es ist wol zu hoffen, dass auch diese Auflage denselben Anklang finden wird, wie die früheren, da der Wert des Buches ja nicht abgenommen, wol aber sein guter Ruf zugenommen hat. H. E.

Krumme, Dr. Wilhelm, Director der Oberrealschule zu Braunschweig, Der Unterricht in der analytischen Geometrie für Lehrer und zum Selbstunterricht. Mit 53 Figuren im Text. 311 S. Braunschweig 1889, Salle. 6,50 Mk.

Die Entwickelung der analytischen Geometrie war in den letzten Decennien eine so rasch fortschreitende, dass die nicht unmittelbar damit Beschäftigten nur schwer zu folgen vermochten. Eine neue Symbolik ward eingeführt, welche die Übersicht über die Ergebnisse und deren Ableitung bedeutend erleichterte und vereinfachte, jedoch dem derselben ungewohnten Rechner Schwierigkeiten bereitete. Wir wissen nicht, ob der Verfasser wesentlich beabsichtigte,

die ältere und neue Symbolik zu verknüpfen und zu erläutern, in der That ist dies aber ein Hauptverdienst seines Werkes. Nicht minder schätzbar ist die eingehende Erörterung über die Auffindung geometrischer Örter.

Das Werk ist in zwei Theile gegliedert; der erste oder allgemeine Theil enthält vorwiegend didaktische Erörterungen, es werden die Beziehungen zwischen der euklidischen, der neueren (synthetischen) und der analytischen Geometrie klargestellt, sodann die Anwendung der letzteren auf Physik und Astronomie dargelegt und endlich das Aufsuchen geometrischer Örter im allgemeinen besprochen.

Der besondere Theil ist in drei Stufen gegliedert; die erste Stufe enthält sechs Abschnitte mit den Überschriften: Punkt, Gerade (der Verfasser schreibt Grade), Kreis, Parabel, Ellipse, Hyperbel. Jedem Abschnitte sind Aufgaben über geometrische Örter zusammt ihrer Durchführung in erheblicher Ausdehnung beigegeben, so dass mit Hilfe dieser Anleitung es nicht schwer fällt, die Beispiele der Sammlung von Janisch zu lösen.' Außerdem verdienen noch hervorgehoben zu werden die Aufgaben über die Brechung des Lichtes durch den Kalkspat und aus der mathematischen Geographie. Die zweite Stufe führt vor allem in die moderne Symbolik für die Gleichung der Geraden ein, sodann gelangen Pol und Polare beim Kreis, die Berührenden bei diesem und bei den Kegelschnittslinien, dann deren Gleichung auf conjugirte Durchmesser bezogen und die Asymptoten der Hyperbel zur Erörterung. Die dritte Stufe zeigt den Zusammenhang zwischen einer allgemeinen Gleichung zweiten Grades mit zwei Unbekannten und den Kegelschnittslinien; dabei kommt auch Pol und Polare der Ellipse zur Betrachtung und es werden überhaupt alle möglichen Fälle, welche in Bezug auf die Coëfficienten vorkommen können, ebenso gründlich als ausführlich erörtert, auch jener Fall, in welchem der allgemeinen Gleichung eine geometrische Bedeutung nicht zukommt. Zum Schlusse wird unter Anführung zahlreicher Beispiele gezeigt, wie jede krumme Linie zu berechnen sei, welche durch eine sechsgliederige Gleichnng zweiten Grades mit besonderen Coëfficienten ausgedrückt ist.

Der Verfasser, als hervorragender Fachmann sowol als Didaktiker, als auch Mathematiker bekannt, hat mit dem vorliegenden Werk in beiden Beziehungen eine Meisterleistung geschaffen. Es war ganz entsprechend, auf den Titel die Worte: „Für Lehrer“ zu setzen, nicht blos wegen der didaktischen Winke, sondern weil ein Mittel geboten wurde, die schwer zu vermeidenden Lücken, welche in dem Wissen jedes Einzelnen vermöge des Fortschrittes der Wissenschaft leicht entstehen, wieder auszufüllen. Es war aber auch richtig, auf den Titel: „Zum Selbstunterricht“ zu setzen, weil kein zweites Lehrbuch angegeben werden kann, welches mit den einfachsten Formen der analytischen Geometrie beginnend den Lernenden mit gleicher Klarheit, Gründlichkeit und Ausführlichkeit bis zu den neuesten Ergebnissen dieses Wissenszweiges führte. H. E.

Dittes, Dr. Friedrich, Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes. Neunte verbesserte Auflage. 272 S. Leipzig, Berlin und Wien 1890, Julius Klinkhardt. 2 Mk.

Die neue Auflage des Buches hat außer einigen kleinen Berichtigungen diejenigen Ergänzungen erhalten, welche der Fortführung bis zur Gegenwart entsprechen; überdies ist derselben ein „Nachtrag“ angefügt, welcher Freunden der historischen Pädagogik erwünscht sein dürfte. Weiteres über das nun in neunter Auflage erschienene Buch dürfte überflüssig sein. Die Verlagshandlung hat, um die Anschaffung desselben noch mehr zu erleichtern, trotz des vermehrten Umfanges den Preis von 3 auf 2 Mk. herabgesetzt.

Wünsche, Dr. Otto, Oberlehrer am Gymnasium zu Zwickau, Der naturkundliche Unterricht in Darbietungen und Übungen. Für Lehrer an Volksschulen und höheren Lehranstalten. Heft I. Die Farne. 18 S. Mit einer Tafel. Zwickau 1890, Gebr. Thost.

Der Herr Verfasser bemerkt im Vorworte: „Mit dem vorliegenden Hefte beginnt eine Reihe von Veröffentlichungen, die insbesondere den jüngeren Lehrern die Vorbereitung für die naturkundlichen Unterrichtsstunden erleichtern sollen.

Zu diesem Zwecke werden die Hefte nicht nur alles das enthalten, was den Schülern mitgetheilt werden soll, und wie dies zu geschehen hat, sondern auch so ziemlich alles, was dem Lehrer über den betreffenden Gegenstand zu wissen nöthig ist. Dem Lehrer bleibt nur übrig, den Stoff für seine Schüler auszuwählen und mit Rücksicht auf diese hier und da vielleicht einen Ausdruck zu ändern und die Veranschaulichungsmittel herbeizuschaffen."

Indem wir uns vorbehalten, diesem Werke näher zu treten, wenn es weiter vorgerückt sein wird, bemerken wir für diesmal nur, dass das vorliegende Anfangsheft einen sehr günstigen Eindruck macht und die Beachtung der Lehrerwelt verdient. H.

Braeutigam, Hermann, Seminarhauptlehrer und Ordinarius der Übungsschule in Bielitz, Der Elementarcurs im Lesen, Schreiben und Rechnen. Eine theoretisch-praktische Darstellung der speciellen Methodik dieser Unterrichtsgegenstände im ersten Schuljahre. 98 S. Weimar 1890, Krüger.

Die große Wichtigkeit des Unterrichtes in der Elementarclasse, sowie die psychologischen, methodischen und pädagogischen Eigenthümlichkeiten, durch welche derselbe das Interesse des Schulmannes in ganz besonderer Weise auf sich zieht, erhalten diesem an sich so bescheidenen Schulrevier fortwährend die frische Aufmerksamkeit und treue Pflege, welche es vor Erstarrung, Mechanismus und langweiliger Routine schützt. Wie viel über dasselbe auch schon gesprochen, geschrieben und gedruckt worden ist, immer wieder werden ihm neue Untersuchungen und Wegweiser gewidmet, wobei neben vielem Abgebrauchten und Überflüssigen auch manche originale und fördersame Beleuchtung zweifelhafter Punkte geboten wird. Letzteres kann mit gutem Rechte dem angezeigten Büchlein nachgesagt werden, das seinem längst bewährten Verfasser zu neuer Ehre gereicht. Zwar weicht Referent in manchen Stücken, besonders in Sachen des elementaren Rechenunterrichtes, von den Anschauungen des Verfassers ab; das hindert ihn aber nicht, die klare, geistreiche und praktisch gewandte Durchführung dieser Anschauungen anzuerkennen und sie den Fachgenossen zu eingehender Prüfung zu empfehlen. Von einem so tüchtigen Theoretiker und erprobten Praktiker wie Braeutigam kann nicht nur der Lehramtscandidat, sondern auch der gereifte Schulmann noch immer etwas lernen.

Handkatalog für österreichische Volks- und Bürgerschullehrer. Herausgegeben vom Lehrerhaus-Verein in Wien (Kanzlei: III, Beatrixgasse 98). Sechste verbesserte Auflage.

Dieser schon vortheilhaft bekannte Handkatalog — Ausgabe für Bürgerschulen auf 264 Schüler, für Volksschulen auf 132 Schüler berechnet — ist in der neuen Auflage noch wesentlich verbessert und allen praktischen Anforderungen derart angepasst, dass er nun allgemein befriedigen wird. Er kostet in jeder Ausgabe, gut gebunden und mit Tasche und Bleistifthalter versehen, nur 60 Kreuzer. Sowol die gute Einrichtung desselben wie die gemeinnützige Bestimmung seines Ertrages lassen ihn der wärmsten Empfehlung wert erscheinen.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.



Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XIIII. Jahrgang.

2. Heft, November 1890.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 2. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Diesterweg und der Religionsunterricht.

Von Wilhelm Kreitz-Cassel.

Es gehört zu den erfreulichsten Erscheinungen der Gegenwart, dass der deutsche Lehrerstand des Mannes nicht vergessen hat, der zu seiner geistigen und materiellen Erhebung, zur Förderung seiner Bildung und Stellung, sowie zur Ausgestaltung und Verbesserung der pädagogischen Theorie und Praxis wie kaum ein zweiter mit vollem Herzen und ganzer Kraft, in guten und bösen Tagen gewirkt hat. Die Feier seines 100. Geburtstages in allen Gauen Deutschlands, vom deutschen Lehrertage herab bis zum kleinsten Vereine, die begeisterten Huldigungen, welche den Manen Diesterwegs nicht nur in Deutschland, sondern überall, wo deutsche Lehrer weilen, dargebracht sind, legen Zeugnis dafür ab, dass die deutschen Lehrer die Tugend der Dankbarkeit noch nicht verlernt haben. Leider fehlt aber diesem lichten, erhebenden Bilde auch ein hässlicher, dunkler Fleck nicht. So sehr und allgemein nämlich Diesterwegs Verdienste auf dem Gebiete der Methodik und Didaktik anerkannt werden, so gern man auch zugibt, dass er für die Hebung des geistigen, materiellen und socialen Standpunktes der Lehrer mit Eifer und Erfolg gearbeitet habe, so gibt es doch auch ein Gebiet, auf dem man seine Thätigkeit als schädlich und verderblich bezeichnet hat und noch bezeichnet. Und zwar ist dies Gebiet das höchste und wichtigste für jeden Menschen, besonders aber für jeden Lehrer: die Religion und der Religionsunterricht. Hier scheiden sich die Geister: Auf der einen Seite ein kleines Häuflein solcher, welche Diesterwegs Ansichten und Bestrebungen auch auf diesem Gebiete als das Richtigste und Heilsamste erkennen und anerkennen. Ihnen gegenüber steht die viel größere Zahl derer, welche ihm in der Theorie vielleicht zustimmen, die praktische Ausführung seiner Ideen aber als unmöglich oder doch überaus schwierig hinstellen. Und zuletzt begegnet uns eine nicht geringe Anzahl solcher, die Diesterwegs Erziehungssystem, vor allem aber seine religiösen Ansichten als sinnlos, bedenklich und gefährlich, dem Wole und Heile des Einzelnen wie des Staates verderbenbringend erachten. Es liegt in der Natur der Sache, dass diese letztere Gruppe ihre Stimme am lautesten erheben wird, um Staat und Kirche vor den Gefahren zu warnen, die nach ihrer Ansicht von

der Verwirklichung der religiösen Anschauungen Diesterwegs zu befürchten sind. Wie hart man auf gewisser Seite über letztere urtheilt, haben die Angriffe zahlreicher evangelischer und katholischer Blätter anlässlich der Festrede des verehrten Herausgebers dieser Zeitschrift auf dem Berliner Lehrertage mit erschreckender Deutlichkeit bewiesen. Behauptet doch eine Zeitung u. a., dass es Diesterwegs Ideal sei, das Christenthum aus den Schulen zu entfernen und statt dessen ein modernes Heidenthum in dieselben einzuführen. Angesichts solcher und anderer schwerer Beschuldigungen ist es ein Gebot der Gerechtigkeits- und Wahrheitsliebe, den religiösen Standpunkt Diesterwegs und seine Stellung zum Religionsunterrichte zu untersuchen und objectiv darzulegen. Wie könnte das aber besser geschehen, als dass wir Diesterweg möglichst selbst reden lassen? Spricht er doch gerade über Religion und Religionsunterricht mit solcher Wärme und Überzeugung, dass jeder aus dem Studium seiner Gedanken reiche Anregung und Belehrung erhalten wird. Aber auch ein äußerer Umstand veranlasst uns zu unserem Vorgehen. So sehr nämlich Diesterweg einerseits gefeiert und anderseits geschmäht wird, so gibt es doch sehr viele, die den Mann nur vom Hörensagen kennen und ein ihnen auf dem Seminar oder sonstwo vorgesprochenes Verdammungsurtheil über den religiösen Standpunkt Diesterwegs blindlings nachsprechen, ohne an der Quelle, in seinen Schriften, nachzuforschen, ob und wie weit dieses Urtheil gerechtfertigt ist. Da nun aber Diesterwegs Ansichten über den fraglichen Gegenstand in den verschiedensten Bänden seiner Rheinischen Blätter und seiner Jahrbücher für Lehrer und Schulfreunde zerstreut, die genannten Schriften aber verhältnismäßig selten und schwer zugänglich sind, so erscheint es doppelt wünschenswert, die Kernpunkte der Anschauungen Diesterwegs über Religion und Religionsunterricht mit den eigenen Worten des Meisters herauszuheben und der deutschen Lehrerschaft zur Prüfung vorzulegen. Wir beabsichtigen dabei jedoch vorläufig keineswegs, selbst Kritik im zustimmenden oder ablehnenden Sinne zu üben und einer eingehenden Beurtheilung der dargestellten Ansichten seitens der Leser vorzugreifen. Vielmehr sind wir mit Diesterweg der Meinung, dass man über einen solch wichtigen Gegenstand, wie der vorliegende unzweifelhaft es ist, nur durch selbsteigenes, wiederholtes und ernstes Nachdenken zur Klarheit und zu festen Überzeugungen gelangen kann. Der Zweck unserer Arbeit ist erreicht, wenn sie dazu beiträgt, dass die Gegner Diesterwegs ihn nicht ungehört verketzern und verdammen, sondern sich bemühen, ihm Gerechtigkeit widerfahren zu lassen und frei von blindem

Hass und falschem Vorurtheil wenigstens die Reinheit und Redlichkeit seiner reformatorischen Bestrebungen anzuerkennen.

Bevor wir uns anschicken, Diesterwegs Ansichten über den Religionsunterricht mitzutheilen, erscheint es geboten, zunächst seine Auffassung vom Wesen der Religion und Religiosität klarzulegen. Hören wir ihn selbst:

„Religion ist Erhebung des Herzens zu Gott, Sehnsucht nach Gott, Leben in Gott. — — — Religiöse Empfindungen sind die tiefsten, aber auch die freiesten der menschlichen Seele, sind die Wurzeln ihres inneren Lebens und zugleich ihre Blüte, sind die Verklärung derselben und der Beweis der über alles Sicht- und Tastbare sich erhebenden menschlich-göttlichen Natur des Menschen. Frei aus sich selbst müssen daher, wenn sie wahr, rein, reinigend, verklärend und beglückend sein sollen, sich diese inneren Athmungen der Seele entwickeln; nichts verträgt die wirkliche Religiosität der Seele weniger als Mechanismus und Zwang. — — — Wo jenes nichtige und vernichtende Wesen herrscht, da ist alles andere, nur keine Religion, sie wächst nur aus dem Boden der Seele frei heraus“.[1])

An anderer Stelle definirt er den Begriff der Religiosität, indem er ihr folgende Momente als wesentlich zuschreibt:

1. „Gefühl der Abhängigkeit von dem Schöpfer, von Gott;
2. Gefühl der Einheit (Übereinstimmung) mit dem Kosmos;
3. Gefühl der Dankbarkeit:
4. Gefühl und Bewusstsein der Einheit mit der Menschheit;
5. Bewährung dieser Gefühle und Gesinnungen durch werkthätiges Leben.“[2])

Als Wurzel und Quelle der Religiosität bezeichnet er wiederholt und mit classisch schönen Worten das Gemüth des Menschen. Er sagt u. a.: „Das Gemüth des Menschen ist die Wurzel der Religiosität, und wie überhaupt wahre Bildung nie ein fertiges, gemachtes Ding ist, so muss die Religiosität stets frisch und lebendig aus dem Herzen entspringen, oder sie ist gar nicht vorhanden. Sie in dem Bekenntnis todter Buchstaben suchen, ist eine der größten Verirrungen, zu welchen die Menschen sich haben fortreißen lassen.“[3])

---

[1]) Jahrbuch 1854, S. 226 f. in dem Aufsatze „Das Glaubensbekenntnis in der Volksschule“.

[2]) Jahrbuch 1859, S. 151 in dem Aufsatze „Bischof und Pädagog“.

[3]) Wegweiser, 4. Aufl. 1. Band, S. 287. Vergl. auch Jahrbuch 1852, S. 227. Pfeiffer, Die Volksschule des 19. Jahrhunderts, S. 90 (Aussprüche Diesterwegs über Religiosität) u. a.

Mit vollem Herzen bekannte sich Diesterweg zu folgenden Worten Schleiermachers, dessen religions-philosophischen Anschauungen die seinigen überhaupt nahe verwandt waren:

„Glauben, was man gemeinhin so nennt, annehmen, was ein anderer gesagt oder gethan hat, nachdenken und nachfühlen wollen, was ein anderer gedacht und gefühlt hat: ist ein harter und unwürdiger Dienst, und statt das Höchste in der Religion zu sein, wie man wähnt, muss er geradezu abgelegt werden von jedem, der in ihr Heiligthum eindringen will. Einen solchen nachbetenden Glauben haben und behalten wollen, beweist, dass man der Religion unfähig sei; ihn von anderen fordern, zeigt, dass man sie nicht versteht. — — — Als Unheilige und entfernt von allem göttlichen Leben bezeichne ich immer aufs neue diejenigen, die also herumgehen und sich brüsten mit Religion."[1])

Diesterweg erblickte also in Übereinstimmung mit Schleiermacher und anderen Geisteshelden, vor allem Lessing, das Wesen der Religiosität nicht in der Annahme und dem Fürwahrhalten einer möglichst großen Summe von Glaubenssätzen, sondern in der lebendigen und frommen Hingebung des Gemüths an Gott und in werkthätiger Menschenliebe. Folgendes Wort möge noch zur Bestätigung dessen dienen:

„Die Summe des Glaubens und der Grad der religiösen Gesinnung sind sehr verschiedene Dinge, und sie zu selbsteigener, stillschweigende Glorificirung zu identificiren ist mehr als kindliche Naivetät."[2])

Noch weit tiefere Blicke in Diesterwegs Grundanschauung vom Wesen der Religion und dem Werte der Religiosität des einzelnen Menschen gestatten uns folgende hochbedeutsamen Aussprüche:

„Nach meiner Auffassung steht die religiöse Gesittung und Bildung des einzelnen Menschen, wenn sie wahr ist, mit aller übrigen Bildung desselben in vollständiger Harmonie; die religiöse Überzeugung ist in ihrer Wahrheit und natürlichen Entwickelung ein Ergebnis der ge-

---

[1]) Schleiermacher, Über die Religion, Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, 3. Aufl. S. 155, nach Diesterweg, Jahrbuch 1859, S. 153. Diesterweg führt diesen Ausspruch des berühmten Theologen wiederholt in seinen Aufsätzen über Religionsunterricht an und urtheilt über denselben in Ausdrücken höchster Anerkennung. Vgl. über das Verhältnis beider Männer die Gedächtnisrede von L. Rudolph, zur Erinnerung an Diesterweg am 29. October 1869 in Berlin gehalten, Rhein. Blätter 1870, S. 143—161.

[2]) Jahrbuch 1854, S. 270. Vgl. auch den Aufsatz Diesterwegs „Lessings Nathan" Jahrbuch 1865.

sammten Bildung des Menschen, seiner Erziehung und Erfahrung. Wo nicht, so ist sie unwahr, ihm angeheftet, aufgeredet, angekünstelt, und es findet zwischen seinem „Glauben" und seinen übrigen „Überzeugungen" — von dem Contrast mit seinem Leben gar nicht zu reden — ein klar hervortretender Widerspruch statt. Die Religion ist in ihm nicht wahr. Sie ist es nur unter der angegebenen Bedingung, d. h. also, wenn sie individuell und subjectiv ist, wenn jeder Mensch seine eigene Religion hat, wie es auch, nach dem Zeugnis der biographischen Literatur, zu allen Zeiten bei wirklich, d. h. innerlich religiösen Menschen der Fall gewesen ist und ewig sein wird. Die Religion ist des Menschen eigenstes Eigenthum. Einer kann für den anderen so wenig glauben als denken, keiner kann gerade glauben wie der andere, jeder hat seine eigene Religion, oder er hat eine fremde, die ihn zum Sclaven macht und zu einem Knechte degradirt." [1])

„Von der Kirchlichkeit zur Religiosität ist noch ein weiter Schritt. Wahre, wirkliche Religiosität trägt immer das Gepräge der Zeit an sich. — — — Die wahre Religiosität einer jeden Zeit ist eine dieser Zeit, d. h. allen Verhältnissen dieser Zeit entsprechende, so wie die wahre Religiosität eines besonderen Volkes der Wesenheit dieses Volkes und die wahre Religiosität eines einzelnen Menschen eine den Verhältnissen, den Einsichten, der Bildung etc. desselben entsprechende ist." [2])

„Die Religiosität ist nichts Abgesondertes im menschlichen Geiste, sondern steht, wenn sie anders wahr ist, mit allem anderen in harmonischer Verbindung. Eben deswegen muss volle Religionsfreiheit gestattet sein, damit die Religion sich mit dem Charakter der Zeit umgestalten und fortbilden könne. Wo das nicht der Fall ist, da eben entstehen die traurigen Conflicte zwischen der gesammten Zeitbildung, die nicht aufzuhalten, und der Religion, die von der Fortbildung ausgeschlossen ist — entstehen die Conflicte, unter welchen die Menschen und Verhältnisse dieser Zeit so schwer leiden. Den Bruch zwischen der Gesammtbildung einer Zeit und der Religion verschulden nicht diejenigen, welche diese mit jener in Übereinstimmung und Harmonie — es sind die wirklich religiösen Menschen — zu er-

---

[1]) Jahrbuch 1855, 132 f. in dem Aufsatze „Mein Religionsunterricht". Ganz ähnliche Aussprüche finden sich Jahrbuch 1854 S. 258 u. 287. Ebenso Diesterweg, Die drei preußischen Regulative. I. S. 25 f.

[2]) Jahrbuch 1854, S. 272.

halten, sondern diejenigen, welche die Religion zu isoliren sich bemühen“ [1]).

Diesterweg gesteht selbst, dass die Forderung vollkommener, unbedingter Religionsfreiheit ein Gedanke von unermessbarster Tragweite sei, weshalb es der Mehrzahl der Menschheit dabei schwindle. Auch wir glauben, dass viele diese Sätze mit Befremden lesen oder gar mit Entrüstung abweisen werden. Gemäß unserer eingangs ausgesprochenen Absicht enthalten wir uns an dieser Stelle jeder Kritik und laden nur zu unbefangener, die Wahrheit über alles suchenden Prüfung ein. Dass die Ansichten Diesterwegs einer solchen wert sind, wird jeder, auch der offenbare Gegner, zugeben. Ebenso wird man anerkennen müssen, dass es schlechterdings unmöglich ist, auf Grund der bisher angeführten Aussprüche ihm Gleichgiltigkeit und Feindschaft gegen die Religion vorzuwerfen.

Vielleicht aber, dass Diesterweg, wenn er auch infolge philosophischer Erwägungen die Bedeutung der Religion im allgemeinen anerkennt, der christlichen Religion nicht gleichen Wert beimisst oder ihr wol gar feindselig gegenübertritt. Darüber möge er uns selbst wieder Aufschluss geben, wenn er sagt:

„Das Christenthum, diese Religion der Liebe, der allgemeinen Menschenliebe, stellt das Vollendetste und Erhabenste an Weisheit und Vollendung auf, was erdacht und aufgestellt werden kann; die Christen verehren in dem Stifter ihres Glaubens das erhabenste Muster aller Vollendung, von welcher die Geschichte spricht; die christliche Religion trägt den Keim in sich, allgemeine Menschenreligion zu werden. Ihren Geist suche ich nicht in einzelnen Stellen der heiligen Schrift, sondern den Geist in dem Geiste, also in dem Geiste der Schrift. Und dieser Geist ist ein göttlicher Geist. Er demüthigt nicht, und er vernichtet nicht, was Großes und Edles in der menschlichen Brust schläft; er macht menschliche Vortrefflichkeit, Sittlichkeit und Tugend nicht zu Schanden; er veredelt, heiligt und belebt die guten Keime, welche der Menschenvater in des Menschen Geist pflanzte. Die christliche Religion steht nicht im Widerspruch mit der allgemeinen Menschenreligion; die christliche Religion, d. h. Christi Sinn und Geist können und sollen aller Menschen Sinn und Geist werden. Diese wahre Religion heiligt das Innere des Menschen; sie heiligt sein Streben, zu wirken in edlem Berufe. Sie setzt dem irdischen Streben die höchsten, heiligenden Ideale. Sie entfremdet den Menschen dem

[1]) Jahrbuch 1854, S. 273.

Leben nicht, sondern sie begeistert ihn zur praktischen Tüchtigkeit. Derjenige Lehrer, der sich Christi rühmt und von Christus nicht Begeisterung nimmt für die Erstrebung edler Zwecke, nicht Belehrung findet zur gewissenhaften Erfüllung aller seiner Berufspflichten, nicht angetrieben wird, sich zu bessern und zu machen, dass es mit den Menschen besser werde, der hat Christi Geist nicht."[1])

Wir glauben, dass es nur dieses Ausspruches bedarf, um den Vorwurf der Christenthumsfeindschaft, der vor wie nach gegen Diesterweg erhoben wird, in seiner ganzen Haltlosigkeit aufzudecken. Wie stellt sich Diesterweg nun aber zu den einzelnen christlichen Kirchen, ihren Glaubensbekenntnissen und symbolischen Büchern? Damit gelangen wir zum Kernpunkt unseres Themas und entdecken zugleich den eigentlichen Grund der Abneigung, welche in den Kreisen strenggläubiger Anhänger der verschiedenen christlichen Confessionen gegen Diesterweg vorherrscht. Dieser ist nämlich weit davon entfernt, Christenthum und Kirchenthum gleich zu stellen. Dem Kirchenthum ordnet er das Ur-Christenthum, die Christus-Religion, den Dogmen und Symbolen der einzelnen Confessionen das Evangelium über. In den verschiedenen christlichen Kirchen erblickt er nur verschiedene Formen des Christenthums, nicht aber in jeder das volle Wesen und den ganzen Kern desselben.[2]) Er tritt der Ansicht entgegen, als sei jemand, den man zum Katholiken oder Protestanten gemacht, damit zugleich zum Christen, zum wahren Menschen gemacht.[3]) Wiederholt weist er darauf hin, wie die strengen Anhänger einer bestimmten Confession sehr leicht und oft der wahrhaft christlichen Gesinnung verlustig gehen. Er sagt u. a.: „Der Offenbarungsgläubige hat nach seiner Meinung etwas vor anderen, nicht Offenbarungsgläubigen und solchen, die nicht seiner Offenbarung theilhaftig geworden sind, voraus — er ist ein Bevorzugter, Bevorrechteter. Der ordentliche Mensch dagegen will vor anderen nichts voraus haben, er schafft daher mit den übrigen angeborenen oder angeerbten Vorrechten auch die (vermeintlichen, historisch-begründeten) Vorrechte des Glaubens oder der Gläubigkeit ab. — — — Solcher supernaturale Glaube scheidet die Völker von einander, erfüllt sie mit Hass und mit dem Gedanken der gegenseitigen Ausrottung. Der supernaturale Glaube birgt ein böses Wesen in sich. Unter Religion darf aber nichts verstanden werden, was die Menschen von einander trennt. Religion ist das Band lieben-

---

[1]) Pädagogische Zeitung 1890, S. 118.

[2]) Jahrbuch 1852, S. 217, in dem Aufsatze „Kirchenlehre oder Pädagogik?"

[3]) Jahrbuch 1855, S. 125.

der Vereinigung mit Gott, mit dem Menschengeschlecht und mit der ganzen Schöpfung. Die ausschließende supernaturale Religion ist folglich das Gegentheil wahrer Religion." [1]) In der Aufstellung von Glaubensbekenntnissen erblickte er allerdings einen Act geschichtlicher und darum zu rechtfertigender Nothwendigkeit, aber er warnte zugleich, ihnen göttliche Autorität beizulegen. [2]) „Der Kern der Religion, den das Glaubensbekenntnis ausspricht, erhält dadurch den Charakter der Stabilität, er wird unveränderlich und damit dem Entwickelungsprocess des menschlichen Vorstellens und Denkens, der ewig fortgeht und durch Maßregeln, Edicte, Befehle so wenig still gestellt werden kann wie die Bewegung der Erde, sehr gefährlich; er geräth mit der fortschreitenden Cultur, selbst dann, wenn der Inhalt des Glaubensbekenntnisses dem Bewusstsein seiner erleuchtetsten Zeitgenossen und Bekenner vollkommen entsprach, früher oder später in nothwendigen Conflict. — — — Wer solchen Conflict nicht will, darf kein Glaubensbekenntnis aufstellen, wenigstens ihm keine göttliche Autorität beilegen, sondern es für einen einstweiligen Abschluss erklären, der eine fernere freiere Entwickelung nicht hemmen solle, sondern von dem aus eine neue Evolution zu beginnen habe, die man, wie alle Entwickelung, mit Freuden zu begrüßen nicht unterlassen werde." [3])

Hieraus ergibt sich, dass Diesterweg ein Protestant im vollen und wahren Sinne des Wortes gewesen ist. Er zieht die volle Consequenz des protestantischen Princips, während die Reformatoren nach seiner Ansicht auf halbem Wege stehen geblieben sind. [4]) Er beansprucht das Recht der freien Forschung auf religiösem Gebiete, und daher ist ihm die Bibel allerdings ein verehrungswürdiges Buch, aber nicht durchaus und in allen Stücken bindende Autorität. Ganz besonders aber verwahrt er sich gegen eine blinde Unterwerfung unter die Herrschaft der Dogmen einer bestimmten Kirche. Er betrachtet dieselben nur als den jeweiligen Niederschlag der religiösen Überzeugung einer gewissen Zeit und fordert daher für den Einzelnen völlige Freiheit, sich zu denselben zu bekennen oder nicht. Dabei ist er überzeugt, dass das Christenthum nicht von einem jeden dasselbe Bekenntnis, noch weniger dieselbe Form verlange. „Denn wie in keinem der vergangenen 18 Jahrhunderte die Bekenntnisse und Formen dieselben waren, ebensowenig kann das innere Leben in zwei leben-

---

[1]) Rhein. Blätter, 40. Band, 1849, S. 30 f.

[2]) Jahrbuch 1854, S. 238.

[3]) Jahrbuch 1854, S. 217 f.

[4]) Jahrbuch 1854, S. 219.

digen Menschen in derselben Weise sich äußern. Wer den Menschen dieselbe Form, dasselbe Bekenntnis aufnöthigen will, ist ein Götzendiener oder ein Pharisäer. Er predigt eine Religion des Todes, nicht des Lebens, also keine Religion und folglich auch kein Christenthum." [1]) Mit voller Strenge verwirft er das Ansinnen der einzelnen Kirchen, den Glauben an ihre Lehren als eine Pflicht zu fordern. „Die Wissenschaft zeigt, dass es keine Pflicht gibt, etwas für wahr zu halten. — — — Dem einen Menschen wird die Pflicht, dieses, dem anderen, jenes (oft das directe Gegentheil) zu glauben zugemuthet. Der aufrichtige Mensch glaubt nur das, was er für wahr hält. Das versteht sich von selbst; daraus eine Pflicht zu machen, ist das Unvernünftigste von der Welt. — — — Man kann nicht glauben, was man will; folglich soll man auch nicht glauben, was man nicht glaubt. — — — Wer sich vornimmt, dieses oder jenes zu glauben, hat schon zu glauben aufgehört. Unreine Triebfedern können verleiten — zum äußeren Bekennen des Glaubens. Innerlich glaubt man nur, was man wirklich für wahr hält. Der lautere Mensch folgt seiner Überzeugung." [2])

Wir glauben Diesterwegs Ansichten über das Wesen der Religion und des Christenthums, sowie über den Wert der Dogmen der einzelnen Confessionen nicht besser zusammenfassen zu können, als indem wir sein Gesammturtheil über den religiösen Standpunkt Lessings hier anschließen. Wir gehen wol kaum fehl, wenn wir annehmen, dass Diesterweg in diesen Worten zugleich seine eigene Stellung klar gezeichnet habe. Er sagt: „Lessing suchte das Wesen der Religion nicht in den Dogmen, am wenigsten in denjenigen, welche dem Menschen durch Verständnis und Einsicht nicht angeeignet werden können; Lehrsätze, die er nicht in Vernunftsätze auflösen konnte, erachtete er für der Seele schädlichen Ballast; er erklärte die Religion für den einzelnen Menschen als die für ihn beste, welche die edelsten Früchte erzeugt; er selbst war kein Symbolgläubiger, er bekannte sich zu keiner Confession, mit Schiller ‚aus Religion'; er unterwarf sich nicht blind der ‚gegebenen Wahrheit', er achtete keine ‚gesetzte Autorität', er meinte, das Forschen habe einen höheren Wert als das Erforschte; er respectirte die Selbstständigkeit und Freiheit des menschlichen Geistes, darum die ‚subjective' Religion und Religiosität; die Religion Lessings war die Religion der Aufklärung, der Vernunft und Huma-

[1]) Jahrbuch 1856, S. 220 in dem Aufsatze „Der confessionelle Unterricht in der Volksschule".

[2]) Jahrbuch 1852, S. 108 f. Vgl. auch ebenda, S. 231, Diesterwegs Ansicht über die Berechtigung, jemand nach seinem Glauben zu fragen.

nität. Das Christenthum war ihm die Religion der Menschheit, oder die Menschheitsreligion war ihm das Christenthum. Gott fürchten und recht thun, war sein praktisches Christenthum. Er verlegte die Religion aus dem Kopfe der Orthodoxen in das Herz der Menschen, die Menschenliebe war ihm der Kern und das Wesen der Religiosität". [1])

Solcher Art waren die religiösen Grundanschauungen Diesterwegs; sie bildeten das Fundament, auf welchem sich sein Plan zur Verbesserung des seitherigen Religionsunterrichtes auferbaute. Von diesem Standpunkte aus trat er einer religiösen Unterweisung entgegen, die das Hauptgewicht nicht auf das Einigende, sondern auf das Trennende, nicht auf das Allgemeine, sondern das Besondere legte, die den Kern der Religiosität weniger in echter Gottes- und Menschenliebe, in einem wahrhaft praktischen Christenthum, sondern in strenger Buchstabengläubigkeit und todtem Fürwahrhalten kirchlicher Dogmen erblickte. Am eigenen Leibe hatte er die Unzulänglichkeit und Schädlichkeit eines solchen verfehlten Religionsunterrichtes erfahren, und darum trat er mit dem ganzen Feuereifer einer festen Überzeugung für eine Reform dieses hochwichtigen Gegenstandes ein. Aber nicht aus Feindschaft gegen die Religion kämpfte er, wie wir zur Steuer der Wahrheit auch an dieser Stelle betonen müssen. Wiederholt verwahrt er sich gegen diesen ungerechten Vorwurf, der ihm leider nicht erspart geblieben ist und den man auch heute noch vielfach von leichtsinnig und lieblos urtheilenden Kritikern vernehmen kann. Im Gegentheil: aus Liebe zur Religion und in dem ernsten Streben, die Grundsätze natur- und vernunftgemäßer Bildung auch im Religionsunterrichte zur Geltung zu bringen, erhob er seit den vierziger Jahren wieder und immer wieder seinen Ruf nach einer gründlichen Umgestaltung desselben. Sagt er doch selbst: „Wir kämpfen um der Religion willen für die Entwickelung der religiösen Gesinnung auf naturgemäßem, der Natur des Menschen entsprechendem Wege." [2]) Er war fest überzeugt, dass der landläufige Religionsunterricht, besonders aber der im Sinne der Reaction, nach dem Buchstaben und Geiste der Regulative ertheilte, die wahre religiöse Bildung des Kindes erschwere und schädige. „Vergebens sucht man in ihm die Anwendung richtiger Grundsätze: unmittelbare, dem Schüler anschaulich erkennbare Wahrheit, Entwickelung aus dem Innern heraus, Anschließung an den Standpunkt des Schülers, methodischen Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren, Anregung der

---

[1]) Jahrbuch 1858, S. 216 in dem Aufsatze „Lessing als Pädagog".

[2]) Jahrbuch 1854, S. 263.

Selbstthätigkeit; dagegen aber diese Kennzeichen eines schlechten Unterrichtes: Dogmatismus nach Form und Inhalt, Unanschaulichkeit und Unverständlichkeit des Inhaltes, Belastung des Wortgedächtnisses, widerwärtige Form in vorgesprochenen Fragen und Antworten, Hinzerrung auf unnatürliche Standpunkte, die dem Kinde ganz fremd sind, u. dergl. mehr."[1]) Mit edlem Freimuthe deckte er alle die Schäden auf, an denen der Religionsunterricht nach seiner Erfahrung und Überzeugung krankte. Erst musste er niederreißen, bevor er aufbauen konnte. Zwar hoffte er nicht, dass seine positiven Vorschläge alsbald Verwirklichung finden würden. „Es ist das Schicksal aller reformirenden Ideen, dass sie bei ihrem Entstehen von der Menge bekämpft und verworfen, später aber, wenn sie in der Wahrheit gegründet sind, angenommen werden."[2]) Diesterweg wollte die Lehrer zum eigenen Nachdenken, zur Prüfung der Sache veranlassen, keineswegs aber für irgend jemand eine Autorität sein. Dies Bekenntnis möge alle diejenigen versöhnlich stimmen, welche nach reiflicher Überlegung den nachfolgenden Ausführungen ihre Zustimmung versagen zu müssen glauben.

Versuchen wir es nun, die Gründe zusammenzustellen, welche Diesterweg bestimmten, als Gegner des confessionellen Religionsunterrichtes aufzutreten. Der tiefste Grund liegt unzweifelhaft in seiner Auffassung vom Wesen der Religion und Kirche, sowie von der Bedeutung der kirchlichen Glaubenssätze, wie wir sie oben eingehend dargelegt haben. Eng verbunden hiermit sind aber pädagogische Erwägungen und Gründe, einerseits allgemein pädagogischer, dann aber auch speciell didaktischer und methodischer Natur. Diesterwegs pädagogisches Glaubensbekenntnis gipfelte nämlich in dem Satze, dass die Schule „immer und überall den Menschen, den werdenden und zu bildenden Menschen, im Auge haben müsse, darum nicht allein alle wesentlichen Mittel, welche den Menschen bilden, an ihn heran zu bringen, sondern auch keine anderen Rücksichten dabei zu befolgen habe, als die, in dem Schüler den Menschen zu bilden."[3]) „Es bleiben daher in einer Schule, welche nach dem eben genannten Princip der Pädagogik eingerichtet werden kann, alle anderen, namentlich alle äußeren Beziehungen als unberechtigt liegen; sie gehen die Menschen bildende oder pädagogische Schule nichts an. Dahin gehören sowol

---

[1]) Rhein. Bl. 38. Band, 1848 in dem Aufsatze: „Confessioneller Religionsunterricht in den Schulen oder nicht?"

[2]) Jahrbuch 1865, S. 139 in dem Nachwort zu dem Aufsatz: „Die confessionellen Unterschiede in den Schulen" von Dr. H. Keferstein.

[3]) Jahrbuch 1856, S. 191 f.

die Staatsverhältnisse, in welchen der junge Mensch jetzt lebt, als die kirchlichen Verhältnisse, welchen die Eltern angehören, und die Verhältnisse des Standes und Berufes, welchem der Schüler dereinst angehören wird. Keines dieser Verhältnisse darf bei der Gestaltung der pädagogischen Schule maßgebend sein. Der Erzieher kann es ja nicht einmal wissen, in was für einem Staate der Schüler leben, welcher Confession er sich zuwenden, welchen Beruf er ergreifen wird. Das Zufällige oder Unberechenbare kann doch nimmer das Princip der Erziehung abgeben. Diese hat nur den Menschen im Auge, den Gedanken, dass der Zögling, wo er auch leben, was er auch werden möge, überall sich als tüchtigen Menschen erweise. Ist dazu der Grund tief genug gelegt, so hat die Schule gethan, was von ihr gefordert werden konnte." [1])

Ein flüchtiger Blick genügt, um die Wichtigkeit des obigen Grundsatzes, namentlich hinsichtlich der Folgerung, die Diesterweg daraus zieht, zu erkennen. In strenger Consequenz dieses Princips verwirft er mit jeder Erziehung und Bildung ad hoc auch die religiöse Erziehung ad hoc, die darin besteht, „dass man in dem frühen Religionsunterrichte nicht das allgemein Religiöse, nicht das allen christlichen Parteien Gemeinschaftliche, sondern mit demselben gleich das Confessionell-Dogmatische verbindet oder es jenem überordnet, also es von Anfang an weniger darauf anlegt, Menschen und Christen, als darauf, Reformirte, Lutheraner, Katholiken etc. zu erziehen und zu bilden." [2]) Er bekennt sich zu der Forderung allgemein-menschlicher Bildung, da jedes Kind mit den allgemein-menschlichen Anlagen und der gleichen Bestimmung geboren werde. Da die Eigenschaften, welche das richtige Verhältnis des Menschen zu Gott ausdrücken, überall auf der ganzen Erde dieselben seien, so müsse auch die religiöse Grundbildung der Kinder überall in allen wesentlichen Stücken dieselbe sein. [3]) Diesterwegs Schulideal ist also zunächst und zuoberst die von ihm so genannte „Humanitätsschule". Es ist bekannt, wie namentlich die Regulative und ihre Ausleger diese Auffassung aufs heftigste bekämpften. Sie verlangten, dass die von Gott gesetzten, ursprünglich gegebenen, ewigen Realitäten, also das in Kirche, Staat und Leben zufällig Bestehende, die Norm für die Richtung der Erziehung abgeben müsse. Dem gegenüber betont Diesterweg, dass nicht diese Verhältnisse, sondern die Menschennatur mit ihren sich gleichbleibenden Be-

---

[1]) Ebenda. Vgl. die ganz ähnlichen Ausführungen im Jahrbuch 1855, S. 104 f.

[2]) Rhein. Bl. 38. Band, 1848, S. 200.

[3]) Die drei preußischen Regulative, II. S. 87 f.

dürfnissen und Strebungen maßgebend sein dürfe.[1]) Daher das strenge Wort: „Die Schule ist ebensowenig confessionell als professionell.“[2])

Aber nicht nur vom allgemein-menschlichen, sondern auch vom nationalen Standpunkte aus, nicht blos auf Grund psychologischer, sondern auch ethischer Erwägungen forderte Diesterweg die Beseitigung des confessionellen Religionsunterrichtes der Volksschule. Er war erfüllt von warmer Vaterlandsliebe und wünschte darum, dass die Schule neben der Entwickelung des Allgemein-Menschlichen die Pflege nationaler Tugenden, der Liebe zu Volk und Vaterland als ihre Hauptaufgabe betrachte. „Allgemein-menschliche Bildung in individueller Form und nationaler Ausprägung“ hießen die einzelnen Elemente, die er zu einem schönen Ganzen harmonisch zu vereinen suchte. In dem confessionellen Religionsunterrichte aber erblickte er ein störendes Moment, einen Hemmschuh auf dem Wege nach diesem hohen Ziele. Er war überzeugt, dass durch denselben sehr leicht der Same der Zwietracht, des Hasses und der Feindschaft gegen Andersgläubige ausgestreut werde. Deshalb ruft er aus: „Das Bewusstsein eines Gegensatzes zwischen Christen und Juden, Katholiken und Protestanten muss dem Kinde ferngehalten werden. Oder wollt ihr Eigenschaften der Trennung und Absonderung, des Hasses und des Fanatismus, die kein späterer Unterricht mehr vernichten kann, in die Kindesseele pflanzen? Wer die zarte Natur der Kinder kennt, die Schwierigkeit, oft Unmöglichkeit, die mit der Muttermilch empfangenen Eindrücke zu verwischen und auszutilgen, muss die Gefährlichkeit eines frühen kirchlich-confessionellen, ab- und ausschließenden Unterrichtes einsehen. Man thue nur einige Blicke in Gegenwart und Vergangenheit!“[3]) „Die Absonderung der Kinder nach der Confession ihrer Eltern ist unzulässig; denn sie erzeugt, wie sie von dem Sondergeist, wo nicht von der Feindschaft und dem Hass ausgeht, auch nichts anderes als Sonderthum und Trennung. Die Jugend soll in gemeinsamen Anstalten ihre Grundbildung empfangen. — — — Auf keinem anderen Wege sind Einheit und Einigung, sind gegenseitige Anerkennung, Achtung und edle Toleranz, sind Friede und Freude zu erzielen und unirende Triebe und Gedanken zu verwirklichen. Excludirende Confessionsschulen erzeugen die Sonderthümer, den Hochmuth des Besserwissens, die Beurtheilung der Nebenmenschen

---

[1]) Ebenda, S. 89.

[2]) Rhein. Bl. 40. Band, 1849, S. 112.

[3]) Jahrbuch 1859, S. 116.

nach Glaubensbekenntnissen, kurz: antichristlichen Geist."[1]) „Schon dadurch, dass man die Kinder von einander absondert, gibt man dem einen oder anderen Bekenntnis den Vorzug; schon dadurch pflanzt man den Kindern die Meinung ein, sie hätten den „besseren Glauben", die anderen den schlechteren, womit die Kinder — — — nothwendig den Gedanken verbinden, dass auf ihrer Seite auch die besseren, auf der anderen die schlechteren Menschen zu finden seien."[2]) „Wir besorgen von dem confessionell-dogmatischen Religionsunterricht nachtheilige Wirkungen für die Gemeinschaft der Deutschen in Anhänglichkeit und Brüderlichkeit. Der nationale Standpunkt erscheint uns wichtiger als der confessionelle. — — — Für besonders gefährlich müssen wir darum den katholisch-confessionellen Religionsunterricht erklären, wir meinen den römisch- oder ultramontan-katholischen. Denn dieser hat seinen Schwerpunkt ganz außerhalb des Vaterlandes, jenseits der Berge; er gravitirt gegen Rom, wirkt daher für das einheitlich-deutsche Gefühl äußerst gefährlich. Wir wollen, dass, wenn anders unser Vaterland zur Einheit und dadurch zur Stärke und Macht gelangen soll, jeder deutsche Bürger sich zu oberst und überall zuerst als das Kind der deutschen Mutter fühlen solle; der deutsche Patriot muss daher dem Ultramontanismus entgegentreten."[3]) „Die Einheit, nämlich die innere, in Gesinnung beruhende Einheit Deutschlands bleibt ein Wahn, so lange die Einheit mit einer religiösen Partei für höher erachtet wird als die Einheit aller Deutschen in Interessen und Bestrebungen. Deutsche Nationalerziehung verträgt sich daher nimmermehr mit Confessionsschulen."[4]) Begeistert ruft er aus: „Das wird ein großer, ewig denkwürdiger Tag sein, an dem die bis dahin geschieden gewesenen christlichen Parteien beschließen werden, dass ihre Kinder nach nunmehr glücklich erfolgtem Ablauf der Jahrhunderte confessioneller Spannung, confessionellen Haders und Hasses, unter dem Walten des allgemein gewordenen christlichen Geistes, in Gemeinschaft zu wahrer Humanität erzogen werden sollen. Wann wird dieser glückliche Tag der Menschheit aufgehen? — Verlohnt es sich etwa nicht der Mühe, zu seiner Heraufführung beizutragen? — —[5])

---

[1]) Jahrbuch 1858, S. 295, in dem Aufsatze „Die Ziele der Lehrerbestrebungen für alle Zeiten".

[2]) Jahrbuch 1855, S. 128.

[3]) Rhein. Bl. 1848, 38. Band, S. 243 f.

[4]) Rhein. Bl. 1848, 38. Band, S. 240.

[5]) Jahrbuch 1862, S. 220 in dem Aufsatze: „Ein Wort über die Confessionsschule."

Diesterweg kannte die Gegner der von ihm beantragten und erstrebten Nationalschulen sehr genau. Als solche bezeichnet er

1. diejenigen, welchen der Gedanke an nationale Einheit fremd geblieben ist, oder die sie für eine Chimäre erklären;

2. diejenigen, welche den streng dogmatischen, confessionellen Unterricht (das Bekenntnis) ihrer Partei für das ausschließlich heilbringende christliche Bekenntnis erklären;

3. diejenigen, welche — — von allgemeiner Menschenliebe und Brüderlichkeit keinen Begriff haben und darum die Wurzel des christlichen Geistes und Lebens nur in der Grundlage ihrer Confession erkennen, diese für das Fundament aller Menschenbildung und seine Herstellung als die erste, fast alleinige Aufgabe der Schule erkennen;

4. diejenigen, die — — von freier und selbstbefreiender Entwickelung keinen Begriff haben, die darum das Gedächtnis mit Stoffen belasten, den Schülern überhaupt die Lehrpensen zum Lernen vorsetzen: die Positivisten.[1])

Auch heute, nach fast einem halben Jahrhundert, ist die Anzahl der Gegner sogenannter Humanitäts- und Nationalschulen sehr groß. Diesterwegs Ansicht über die Heilsamkeit dieser Schulen einerseits, sowie hinsichtlich der Schädlichkeit ausschließender Confessionsschulen anderseits begegnet fast überall offenem Widerspruche oder doch ungläubigem und zweifelndem Kopfschütteln. Man kehrt geradezu den Spieß um und behauptet, dass die Schulen ersterer Art nicht blos religiöse Gleichgiltigkeit erzeugen, sondern auch die Gegensätze und Spannungen verschärfen würden. Die Bemühungen zur Erhaltung der evangelischen Volksschule, die Umwandlung von Simultanschulen in getrennte Confessionsschulen, sowie der Schulantrag Windthorsts zeigen deutlich, wie weit wir von der Verwirklichung der Gedanken Diesterwegs entfernt sind. Das darf uns jedoch nicht abhalten, immer von neuem zu untersuchen, auf wessen Seite die größere Wahrheit liegt. Nur so wird unsere Überzeugung reiner und geläuterter, unser Handeln bewusster und segensreicher werden.

Diesterwegs Abneigung gegen den confessionellen Religionsunterricht der Volksschule wurzelte, abgesehen von den bisher genannten Gründen, wesentlich in zahlreichen Bedenken didaktisch-methodischer Art. Der Meister der Unterrichtskunst konnte unmöglich die Schwierigkeiten verkennen, die jedem aufstoßen, der dem Katechismusunterrichte sein Nachdenken widmet. Es ist daher von hohem Interesse, in einer

---

[1]) Rhein. Bl. 1848, 38. Band, S. 239 f.

Zeit, in der von verschiedenen Seiten Vorschläge zur Reform dieses Gegenstandes gemacht werden, Diesterwegs Stellung zu demselben näher kennen zu lernen. Vielleicht, dass mancher dadurch zu der Einsicht geführt wird, wie Diesterweg nicht leichten Sinnes über den Religionsunterricht geurtheilt, sondern ihm sein ernstestes, tiefstes Nachdenken gewidmet habe, wie aber auch die Gedanken erleuchteter Männer erst nach langer Zeit Wurzel schlagen in den Ansichten und Überzeugungen weiterer Kreise.

Die didaktischen Gründe, welche Diesterwegs Stellungnahme gegen die Einführung eines Systems von Glaubenssätzen in den Religionsunterricht der Volksschule veranlassten, waren theils materialer, theils und vorwiegend formaler Natur. In ersterer Beziehung verwarf er die unterrichtliche Behandlung der Kirchendogmen nach folgenden Grundsätzen:

1. „In dem Volksschulunterrichte darf nichts vorkommen, was mit der fortgeschrittenen Bildung, was mit der Gesammtüberzeugung gebildeter Menschen nicht in Übereinstimmung und Harmonie gebracht werden kann.

2. Alles das muss in ihm vorkommen, was zur Begründung würdiger Lebensführung gehört, was das religiöse Gefühl der Jugend erweckt, vernunftgemäße Erkenntnisse veranlasst, und den sittlichen Willen anregt und stärkt.“ [1])

Er sagt: „Nach diesen beiden Grundsätzen weise ich demnach alles aus der Volksschule zurück, was mit der fortgeschrittenen Bildung fortgeschrittener Menschen nicht in Einklang gebracht werden kann, in populärster Weise ausgedrückt: was sie nicht mehr glauben, was mit ihrem festen, untrüglichen, auf allgemein-menschlicher Erfahrung und auf den Denkgesetzen ruhenden Wissen nicht übereinstimmt, verlange aber zugleich von jedem Lehrstoffe, dass von ihm nachgewiesen, wenigstens nachweisbar sei, dass er Gefühle, Erkenntnisse und Willensbestrebungen zu erwecken fähig ist, bin also nicht damit befriedigt, dass etwa gezeigt wird, ein gewisser Stoff wirke diesen Zwecken nicht entgegen, sei positiv nicht schädlich, — nein, ich verlange, dass die angegebene positive Wirkung über allem Zweifel begründet dastehe.“ [2])

An der Hand dieser Sätze prüft er eine Reihe kirchlicher Dogmen und gelangt zu der Überzeugung, dass dieselben keine wahre, zeit-

---

[1]) Jahrbuch 1866, S. 99 in dem Aufsatze: „Gehören die Kirchendogmen in den Unterricht der Volksschulen?“

[2]) Ebenda, S. 100.

gemäße und nachhaltige menschliche Bildung zu erzielen geeignet seien, dass sie den Kindern im späteren Leben leicht wieder verloren gehen würden, dass mit ihrem Verluste aber auch die auf sie gebauten erhabenen und ewigen religiösen Wahrheiten in Mitleidenschaft gezogen würden.[1])

Eng verbunden mit diesen Gedanken ist der Grundsatz Diesterwegs, wonach er als oberstes Gesetz für Bildung und Unterricht das „Streben nach Wahrheit, das Streben des Menschen, das Wahre zu erkennen und die Bemühung des Belehrenden, dieses Streben zu unterstützen“ hinstellt. Dieser Satz führt uns schon auf das formale Gebiet hinüber. In strenger Befolgung desselben verwirft Diesterweg die Kirchendogmen als Unterrichtsgegenstand der Volksschule, weil sie zu den bestrittenen, bezweifelten Dingen gehören und somit nach seiner Überzeugung nicht den Anspruch erheben können, reine, unbedingte Wahrheiten zu sein. Sie können darum auch nicht aus inneren Gründen erkannt und in freier Selbstthätigkeit angeeignet, sondern nur auf bloße Autorität hin, als todter, schädlicher Ballast angenommen werden. Über dieses mechanische, äußere Treiben gießt Diesterweg, der ein begeisterter Freund selbsteigenen Denkens, Forschens und Prüfens war, der mit Lessing das Streben nach Wahrheit höher schätzte als den Besitz derselben, die volle Schale seines Zornes aus. Er verurtheilt es, weil in der Kindesseele kein Bedürfnis nach dem kirchlichen Dogma sich regt und auch ohne künstliche Mittel nicht zu erwecken ist, besonders aber, weil dem schwachen Geiste des Kindes die Kraft fehlt, es zu verstehen, sich des Inhaltes zu bemächtigen, ihn in geistiges Eigenthum zu verwandeln und dadurch geistig zu wachsen.[2]) Mit düsteren Farben zeichnet er ein Bild von den traurigen Folgen dieses nach seiner Überzeugung „unmenschlichen, unpädagogischen, zeitwidrigen, unprotestantischen und undeutschen“ Thuns und Treibens. Wir heben nur einige Züge aus diesem Gemälde hervor: „Dadurch, dass der Lehrer dem unreifen Menschen in einem Alter, in welchem er nicht prüfen konnte, einen fremden Glaubensinhalt octroyirt, ihm denselben als ewige, unveränderliche Wahrheit darstellt und ihn daran bindet (oder ihm auch, horribile dictu, vor etwaigen Zweifeln bange macht!), hindert er dessen freie religiöse Fortentwickelung in reiferem Alter; er stürzt ihn, wenn sich andere Vorstellungen und Überzeugungen ihm aufdrängen — was zu ver-

[1]) Ebenda, S. 105 f.

[2]) Jahrbuch 1854, S. 223.

hindern in keines Menschen Macht steht — in ein Meer von Zweifeln, in welchem der Mensch nur zu leicht untergeht, oder aus dem er sich, oft mit Verzweiflung an aller Wahrheit, nur durch Indifferentismus rettet.“ „Er stellt dem Kinde den Lehrinhalt als von Gott geoffenbarte, alle Vernunft überbietende, folglich mit Unterwerfung der eigenen Intelligenz gläubig an- und aufzunehmende und als unveränderliche, als reine, und jede andere Lehre und Auffassungsweise als geradezu verwerfliche oder als weniger gute, als Wahn- und Irrlehre auf, kurz: er hemmt die natürliche Entwickelung fortschreitender Erkenntnis, er wirkt stabil und reactionär, er macht den Menschen von äußerer Autorität abhängig und servil, er zwingt ihm nur zu leicht und gern die Meinung auf, dass er durch den Besitz der reinen Wahrheit begnadigt, alle anderen mehr oder weniger davon ausgeschlossen seien, er macht ihn demüthig-hochmüthig (demüthig gegen Gott, hochmüthig gegen die Menschen), oder auch nach Möglichkeit fanatisch.“ „Das Verfahren ist darauf berechnet, zu bewirken, dass der Mensch in der Kirche aufgeht; die Kirche will das Individuum absorbiren, individuelle Entwickelung und Freiheit wird nicht geduldet; der Mensch ist aber nicht um der Kirche, sondern die Kirche ist um des Menschen willen da; der Einzelne kann und soll sich an Gemeinschaften, die ihn fördern, anschließen, aber er soll seine Selbstständigkeit, seine freie Selbstbestimmung nicht verlieren; keiner soll seine Persönlichkeit, sein individuelles Dasein, Empfinden und Denken daran geben; kein Mensch soll in irgend einer Sache, einem System, einer Gemeinschaft aufgehen; jenes Verfahren vernichtet das höchste Gut des Menschen, die individuelle Entwickelung, die individuelle Freiheit. Die kirchliche Confession, die dem Menschen auf- und eingepfropft wird, wird nicht sein Eigenthum, sondern er wird das Eigenthum der Confession und der Macht, die sie vertritt, der Kirche. Er geht seiner Selbstständigkeit verlustig.“ [1]) „Jede nicht aus eigener Kraft als wahr erkannte Vorstellung, jedes blind oder passiv angenommene Dogma hemmt oder vernichtet die freie Selbstbestimmung, lähmt den Geist, macht ihn zum Sclaven oder Knecht der Autorität, entwürdigt den Menschen, macht ihn religiös unfrei und vernichtet damit das eigentliche Wesen der Religion, die als wahr und eigenthümlich nur besteht in der Übereinstimmung mit aller übrigen Erkenntnis des einzelnen Menschen.“ [2]) Mit besonderem Nachdruck weist er auch in einem Aufsatze der

---

[1]) Jahrbuch 1854, S. 228 ff.

[2]) Jahrbuch 1856, S. 197. (Theses über den Religionsunterricht in der Volksschule.)

Rheinischen Blätter auf die üblen Folgen einseitig-confessionellen Religionsunterrichtes hin. Er schreibt: „Dass die Verkehrtheit dieser Weise auch überall an ihren Früchten erkannt werden müsse, versteht sich von selbst: bei Tausenden Gleichgiltigkeit gegen alle Religion, Abneigung der Erwachsenen gegen Lehrer und Geistliche, sittlicher Stumpfsinn -- bei anderen Tausenden knechtischer Buchstabenglaube, Verketzerungssucht und Fanatismus. Die schlimmen Folgen zeigen sich auch in der Schule schon. Die trägen Geistes lassen sich das Octroyiren gern gefallen, sie lernen mechanisch ihr Pensum auswendig, froh, dass man sie mit eigener Thätigkeit nicht quält; sie werden in der Trägheit bestärkt. Die munteren Geistes wollen selbst sehen und denken und fragen nach dem Warum und Wie. Aber da werden die Schlagbäume aufgezogen. Der Unterricht weckt in ihnen den Unwillen und die Zweifelsucht; wenn nicht im Augenblick, später gewiss." [1]) Aber nicht blos die religiöse Bildung, sondern die Gesammtbildung des werdenden Menschen erschien Diesterweg bei dem herkömmlichen Betriebe des confessionellen Religionsunterrichtes gefährdet. Er sagt: „Abhängigkeit in religiöser Hinsicht gestaltet in der Regel Abhängigkeit in jeder anderen Hin- und Rücksicht; Erziehung zur Unmündigkeit, zum Nichtdenken, zum blinden Glauben und zur todten Passivität in Sachen der Religion ist, nach Möglichkeit, Erziehung zur Unmündigkeit in jeder anderen Hinsicht, unwürdig des Menschen, unwürdig der Religion, unwürdig des Protestantismus, unwürdig des Geistes der deutschen Nation — ein Hemmschuh der Entwickelung der Sittlichkeit, die ohne Freiheit der Überzeugung nicht denkbar ist,[2]) und zugleich ein Hemmschuh für jede andere Art freier und energischer Gestaltung des menschlichen und nationalen Lebens." [3])

Klar und deutlich erkannte Diesterweg, dass die belebenden und erziehlichen Wirkungen des Religionsunterrichtes nicht abhängig seien von buchstäblich-starrem Festhalten der Kirchendogmen oder vermehrten Religionsstunden und Andachtsübungen, sondern von „der individuellen, subjectiven Gestaltung der Religion in dem Herzen, der Gesinnung, dem Charakter des Lehrers." Darum ruft er aus: „Wie

[1]) Rhein. Bl. 41. Band, 1850, S. 306 in dem Aufsatze „Religionsunterricht, wie und wie nicht?" Gegen Bormann u. a.

[2]) Vgl. hierzu Diesterwegs Ausspruch: „Die Sittlichkeit des Menschen — — — steht zwar mit allgemein-menschlich-religiösen Vorstellungen in Verbindung, darf aber nicht auf die verschiedensten, mit den Zeiten und in den einzelnen Menschen wechselnden, oft einander diametral entgegengesetzten Dogmen gegründet werden." Jahrbuch 1854, S. XII.

[3]) Jahrbuch 1854, S. 254 f.

viel wird der nützen und wirken, der eine Religion — und wäre sie des göttlichsten Inhaltes — wie ein hölzernes Gefäß empfängt und diesen Inhalt so, wie er ihn empfangen hat, unverarbeitet wiedergibt? Was für ein Kinderkenner muss der sein, der da meint, mit dem bloßen Inhalt und der bloßen Form der Rechtgläubigkeit Eindruck auf Kinder machen zu können? Wo ich das Glück und den Genuss gehabt habe, tiefe Wirkung auf Schulkinder wahrzunehmen — in evangelischen und in katholischen Schulen — es war nicht das Dogma, das sie hervorbrachte, es war der Geist und der Charakter in dem Lehrer, seine Individualität und Subjectivität.“ [1]) Wiederholt geißelt er daher auch die Verirrung der Regulative und ihrer Anhänger, welche durch große Stoffmassen und zahlreiche Unterrichtsstunden die religiöse Bildung tiefer zu begründen suchten, eine Ansicht, die leider auch heute noch weit verbreitet ist zum Schaden wahrhaft sittlich-religiöser Ausgestaltung der kindlichen Persönlichkeit. Wer möchte sich dem Gewicht seiner warnenden Worte entziehen, wenn er sagt: „Religionsstunden sollen für das Gemüth wie für die Erkenntnis Weihestunden sein. Welcher Erwachsene kann ihrer täglich zwei genießen? Und nun denke man an Kinder, deren Natur das Bedürfnis nach religiöser Belehrung in viel geringerem Grade erzeugt! Aber hier steckt der Nagel. Man erkennt das; darum will man dieses Bedürfnis durch Stundenmenge erzwingen. Es wird nicht gelingen, weil es nicht gelingen kann. Was der Natur zuwider ist, kann nie und nimmer in Wahrheit erreicht werden. — — — Das Resultat jener Maßregeln wird sein: Die Religion kommt noch mehr in Verfall als bisher, die Abneigung gegen Religion und Kirche wird zunehmen.“ „Nach J. Pauls Bemerkung macht der gewöhnliche Religionsunterricht aus den Kindern — Märtyrer.“ [2])

Entschiedene Beachtung verdient es ferner, dass Diesterweg die Bedeutung des Lebens, des in ihm herrschenden Geistes für die religiöse Bildung sehr hoch anschlägt. Er warnt davor, alles Heil von der Schule zu erwarten, da nicht sie, sondern das Leben und die in ihm herrschenden Stimmungen und Richtungen das Leben der aus der Schule Entlassenen bestimmten. „Stimmt das Leben nicht mit den Richtungen der Schulen überein, so vernichtet das Leben alles, was sie geleistet haben. Die Religiosität der Kinder hängt von der Religiosität ihrer Familien, von Vater und Mutter, d. h. von den Er-

[1]) Jahrbuch 1859, S. 106 f. Vgl. Jahrbuch 1854, S. 251.

[2]) Jahrbuch 1854, S. 253. Vgl. die wiederholte, strenge Verurtheilung des religiösen Memorirmaterialismus der Regulative in seinen Reden im Abgeordnetenhause.

wachsenen ab.“ [1]) „Darum lege man im Jugendunterrichte nicht nur keinen Wert auf formulirte Bekenntnisse, sondern man überschätze auch die Religionslehre nicht; der Gebrauch jener wird von der Pädagogik verworfen, der Wert dieser verschwindet fast vor dem Einfluss lebendig-religiöser Umgebung.“ [2])

Schwer und zahlreich sind die Anklagen, welche Diesterweg auch vom didaktischen Standpunkte aus gegen den einseitig zugespitzten confessionell-dogmatischen Religionsunterricht der Volksschule erhoben hat. Wir verkennen nicht, dass manche Voraussetzungen und Folgerungen auf den heutigen Unterricht nicht zutreffen und einzelne Farben zu grell erscheinen mögen. Gleichwol wird jeder Anregung genug erhalten, auch diese Einwendungen ernstlich und unbefangen zu prüfen und sich nicht in falscher Sicherheit vornehm über dieselben hinwegzusetzen.

Nachdem wir nunmehr den negativen Standpunkt Diesterwegs bezüglich des herkömmlichen confessionellen Religionsunterrichtes kennen gelernt haben, wollen wir zeigen, was er an die Stelle desselben setzen will, wie er nach den Bedürfnissen der Menschen- und Kindesnatur und den Gesetzen der Psychologie die Fundamente sittlich-religiöser Bildung zu legen beabsichtigt. Auch hierüber hat er sich wiederholt und mit größter Deutlichkeit ausgesprochen. Gleichwol ist er früher und noch jetzt sehr häufig falsch verstanden, und es erscheint daher nothwendig, auch diesen Abschnitt möglichst mit Diesterwegs eigenen Worten darzustellen.

Die positive Forderung Diesterwegs an den Religionsunterricht der Volksschule gipfelt in dem Verlangen eines allgemeinen Religionsunterrichtes. Der Sinn dieser Worte wird sofort klar, wenn wir statt „allgemein“ setzen „einen allen gemeinen oder gemeinsamen“ Religionsunterricht. Die Berechtigung dieser Forderung vom Standpunkte Diesterwegs leuchtet alsbald ein, wenn wir uns daran erinnern, dass er die Aufgabe der Religion in der Einigung des Menschen mit Gott und der Menschheit erblickt und die Form der religiösen Bildung den überall gleichen Entwickelungsgesetzen des menschlichen Geistes entsprechend zu gestalten bemüht war. Dass ein solches Verlangen bei den strengen Anhängern einer bestimmten Confession, namentlich solchen, die von dem Wachsthumsprocess des menschlichen Geistes keine Ahnung haben, Entsetzen erregen muss, finden wir begreiflich.

---

[1]) Jahrbuch 1854, S. 260.

[2]) Ebenda, S. 239. Vgl. ähnliche Aussprüche von Dressler, Jahrbuch 1866, S. 96 — von Keferstein, Rhein. Bl. 1886, S. 26 u. a.

Weit mehr muss es befremden, wie man Diesterweg dahin missverstehen konnte, als verlange er einen abstracten Religionsunterricht, allgemeine moralische Sätze, Definitionen über ethische und religiöse Begriffe. Ganz im Gegentheil war sein Streben darauf gerichtet, den pädagogischen Fundamentalsatz, dass aller Unterricht von der Anschauung ausgehen müsse, auch im Religionsunterrichte zu voller Geltung und Durchführung zu bringen. Darum stellt er den bedeutsamen Satz auf: „Der Religionsunterricht der Volksschule ist Historie, nichts mehr und nichts anderes.“ [1]) An anderer Stelle erweitert er diese Forderung, indem er für die Oberstufe eine geordnete Zusammenstellung des aus der Geschichte gewonnenen religiösen Inhaltes in Vorschlag bringt.[2]) Mit einiger Überraschung gewahren wir also, wie Diesterweg an diesem Punkte mit der Schule Herbarts nahe zusammentrifft. Sagt doch u. a. Staude: „Ein bloßer Katechismusunterricht, d. h. ein Unterricht, der sich die Erklärung, Einprägung und erbauliche Verwertung des fertig vorliegenden Katechismusstoffes zur Aufgabe stellt, hat in unserem Lehrplansysteme gar keinen Raum, der seither gesonderte Katechismusunterricht muss vielmehr ein organisches Glied des biblischen Geschichtsunterrichtes werden; die biblische Geschichte wird der einzige Lehrstoff des Religionsunterrichtes der Volksschule, der Stoff des Katechismus dagegen wird aus der Reihe der eigentlichen Unterrichtsstoffe herausgenommen, wird Unterrichtsziel und somit zu einer den Religionsunterricht auf Schritt und Tritt bestimmenden Norm.“ [3]) Diese Entdeckung möge denen ein Trost, aber auch eine Mahnung sein, welche Diesterwegs Forderung als unkirchlich und unchristlich hinstellen, in den Vorschlägen der Herbartianer aber den Inbegriff höchster Wahrheit und Wissenschaftlichkeit erblicken.

Wie begründet nun Diesterweg den oben erwähnten Satz? Er geht davon aus, dass in Sachen des Unterrichtes alles psychologisch gerichtet werden müsse und verlangt darum, dass die „Art und Weise der religiösen Belehrung und Bildung nach den Gesetzen der sich entwickelnden Menschennatur“ zu bestimmen sei. Hierbei machen sich nach seiner Ansicht folgende Principien der Didaktik geltend:

1. Das Princip der Heiterkeit — 2. der Anschaulichkeit — 3. der Entwickelung oder Entwickelbarkeit — 4. der Systemlosigkeit —

---

[1]) Jahrbuch 1855, S. 119.

[2]) Rhein. Bl. 40. Band, 1849, S. 60. S. auch die Anmerkung Jahrbuch 1855, S. 119.

[3]) Das 8. Schuljahr von Dr. Rein u. a. S. 1.

5. des Fortschrittes und des unendlichen Entwickelungsprocesses der Menschheit.

Das Princip der Heiterkeit verlangt, dass die religiöse Bildung erfolge in reiner Luft, heiterer Umgebung und Ansprache, in gemüthlicher, reiner, heiterer Stimmung, dass dem Kinde alles Ernstfinstere, Despotische und Einengende, besonders aber die Belastung des Gedächtnisses durch wörtliches Auswendiglernen massenhafter Stoffe ferngehalten werde.

Das zweite Princip fordert für den Religionsunterricht Thatsachen, Begebenheiten, Ereignisse aus dem Leben, Handlungen und Personen, die in individueller Gestalt vor das Auge des Schülers treten; es verwirft aber die abstracten Dogmen.

Der dritte Grundsatz verlangt, dass die religiösen Vorstellungen und Begriffe aus den dem Schüler vorgelegten Stoffen entwickelt werden, folglich aus ihnen entwickelt werden können, dass sie also thatsächlich und in concreter Gestalt darin liegen; er verwirft das Mittheilen, Vorsagen, Octroyiren, Offenbaren, Aufnöthigen, Einpauken.

Das Princip der Systemlosigkeit verbietet es, dem Schüler ein religiöses, theologisches, dogmatisches System zur Annahme vorzulegen; es verurtheilt vor allem den Beginn religiöser Unterweisung mit einem System, bevor nicht die Unterlagen desselben in der bunten Mannigfaltigkeit des Lebens gewonnen sind.

Das zuletzt genannte Princip endlich fordert, dass der Unterricht den Zögling auf die Bahn einer unendlichen Entwickelung leite; es lehrt in der Bindung eines Menschen an ein Glaubensbekenntnis einen Verrath an der Natur des Menschen erkennen, dessen Wesen und Wert eben in der fortschreitenden Entwickelung besteht.

Den soeben in ihrem Wesen und ihrer Bedeutung dargelegten Grundsätzen entspricht[1]) nach Diesterwegs Überzeugung die Geschichte, und darum betrachtet er sie als wichtigsten religiösen Unterrichtsstoff. Auf die Frage: „Wo nehmen wir diese Geschichten her?“ antwortet er: „Aus dem geschichtlichen Schatze, welcher dem Volke besonders wert ist, den es heilig hält, der ihm also auch am meisten bekannt ist, so dass sie schon darum, weil der junge Mensch in das Volksbewusstsein hineingestellt werden muss, ihm nicht vorenthalten werden dürfen; wir also nehmen sie aus dem Alten und Neuen Testamente.“[2]) Für den vorbereitenden Religionsunterricht vom 6.—10. Jahre empfiehlt er vorzugsweise die Geschichten des Alten Testaments, ohne

[1]) Siehe Jahrbuch 1855, S. 108—119 in dem Aufsatze: „Mein Religionsunterricht.“

[2]) Jahrbuch 1855, S. 119.

jedoch andere, wahre oder ersonnene, zu verwerfen.[1]) „Die Auswahl der Geschichten geschieht mit großer Sorgfalt. Nichts wird zugelassen, woran der gereifte Mensch dereinst einmal Anstoß nehmen wird. Das Übernatürliche, z. B. der persönliche Umgang Gottes mit den Menschen, braucht aber aus dem angegebenen Grunde nicht ausgeschlossen zu werden. In reiferem Alter verschwindet diese Vorstellung von selbst, so wie der Glaube an die Personen in den Märchen verschwindet, ohne dass sich der Einfluss derselben auf Gemüth und Einbildungskraft verlöre. Aber das Übernatürliche wird nicht betont, es gehört zur geschichtlichen Erzählung, aber es ist nicht die Hauptsache. — — — Man muss die Geschichten nicht blos mit Rücksicht auf den Augenblick, sondern mit Rücksicht auf die Reife des Schülers auswählen. Was dem erwachsenen, gereiften Menschen anstößig ist, was sich mit der Bildung der modernen Zeit, welcher keiner entgeht, nun einmal nicht verträgt; was also weder in der Weltgeschichte, noch für das Leben des einzelnen Menschen einen bleibenden Wert hat, muss weggelassen werden."[2]) Über die unterrichtliche Behandlung dieser Geschichten äußert sich Diesterweg in folgender Weise: „Wir erzählen den Kindern solche Geschichten, welche das religiöse Gefühl zu fesseln und zu beleben vermögen, wir betrachten den Inhalt dieser Geschichten, besonders das Empfinden und Thun der dabei betheiligten Personen, wir loben und tadeln sie je nach ihrem Verhalten, wir betonen die in ihr enthaltenen religiösen Vorstellungen, wir wecken das sittliche Urtheil, das Wolgefallen am Schönen und Guten, das Missfallen am Hässlichen und Bösen. Einzelne behaltenswerte, weil inhaltsreiche Sprüche und Sätze, welche in den Erzählungen vorkommen, werden wörtlich memorirt, oder es werden welche hinzugethan, die sich auf den Inhalt beziehen. Kleine Denkverse, kindliche Lieder und Gebete treten hinzu."[3])

Für die letzten Schuljahre fordert Diesterweg gleichfalls vorzugsweise eine geschichtliche Behandlung des Unterrichtes. Mittelpunkt desselben ist ihm „das Leben Jesu — das praktische, aller durch Zeitvorstellungen, während seines Lebens und nach demselben hinzugekommenen, übernatürlichen Zuthaten entkleidete, rein menschliche Leben Jesu. — — — Die Darstellung des Lebens Jesu wird mit allen praktischen Momenten dem Schüler in die Hand gegeben; die

[1]) Rhein. Bl. 1849, 40. Band, S. 55 in dem Aufsatze: „Welches ist der allgemeinste Religionsunterricht?"

[2]) Ebenda, S. 56 f.

[3]) Ebenda, S. 55.

schönsten Erzählungen über ihn und von ihm, sowie die inhaltreichsten Sprüche werden beigedruckt — dieses Buch dient zur Grundlage des eigentlich religiösen Unterrichtes in der Schule. Außer dem angegebenen Inhalte enthält es kurze Andeutungen, welche an das Leben anderer Menschen erinnern, dessen Betrachtung mit dem Leben Jesu verglichen, an demselben erläutert zu werden verdient, was aber dem Lehrer überlassen bleibt. Denkwürdige Aussprüche anderer großer Männer der Vergangenheit und Gegenwart dürfen nicht fehlen.“[1])

An Stelle des Katechismus empfiehlt er für die obere Stufe des Religionsunterrichtes ein Buch, welches „in kurzen Paragraphen und Sätzen den geordneten Inhalt der aus den Lehren und dem Leben Jesu und aus der Entwickelungsgeschichte der gebildeten Menschheit überhaupt geschöpften Religionslehren von Gott und dem Verhalten des sittlichen, des sittlich-religiösen Menschen zu sich, zu anderen und zur Gesellschaft enthält. Erläuternde Bibelsprüche, Aussprüche anderer Menschen, religiös-sittliche Lieder von allgemein-giltiger Bedeutung werden beigefügt. Was davon dem Gedächtnis wörtlich anzuvertrauen ist, bleibt dem pädagogischen Ermessen des Lehrers anheimgestellt.“[2])

Das sind etwa dieselben Gedanken, welche in der Herbart-Ziller'schen Schule zu dem Verlangen nach einem „Schulkatechismus“ führten, „der wesentlich aus selbsterarbeiteten Bibelsprüchen und einzelnen Katechismussätzen bestehend in eigenartiger logischer Gruppirung und Gliederung seiner Bestandtheile zu einem selbstständig neben dem Lutherischen Katechismus stehenden populären System der christlichen Dogmatik und Moral heranwachsen und dann irgendwie mit dem kirchlichen Katechismus in Verbindung gesetzt werden sollte.“[3]) Auch hier also eine auffallende Übereinstimmung in den Ansichten Diesterwegs und der Herbartianer, die man doch auf gewisser Seite so gern als grundverschieden hinzustellen bemüht gewesen ist.

Abweichend von allem bisherigen Brauche verwirft Diesterweg im Religionsunterrichte

1. „jeden kirchlichen Katechismus, sowol wegen seines Inhaltes, als wegen seiner Form.“ Ersteres deshalb, weil er einen allgemeinmenschlichen, keineswegs aber einen kirchlich-confessionellen Religionsunterricht erstrebt. Über die Form des Katechismus urtheilt er, dass sie von keiner vernünftigen Methode gebilligt werden könne.[4]) Wol

---

[1]) Ebenda, S. 59.

[2]) Ebenda, S. 60.

[3]) Das 8. Schuljahr von Rein u. s. w. S. 5.

[4]) Rhein. Bl. ebenda, S. 58.

wusste er, welches Ansehen namentlich der kleine Lutherische Katechismus in der evangelischen Kirche genießt und wie er vielfach als ein unübertroffenes und unübertreffliches Schulbuch betrachtet wird. Mit zahlreichen Gründen sucht er jedoch diesen Glauben zu erschüttern und die Bahn für Besseres freizumachen.[1])

Als unpädagogisch betrachtet er ferner beim Religionsunterrichte

2. den Gebrauch der Gesangbücher der Kirchenparteien als Schulbuch und

3. das Lesen der Bibel — letzteres „aus vielen Gründen, von welchen wir den einen, hinreichenden, nennen, weil die Bibel durchweg ein Buch ist, welches zu seinem Verständnis und zu seiner Anwendung einen Standpunkt voraussetzt, der über das Alter der Kinder, in welchem sie in der Volksschule sitzen, weit hinausreicht.“[2]) Er war sich wol bewusst, dass diese Vorschläge als Frevel an allem Heiligen und Guten verschrieen werden würden. Dennoch trat er frei und offen gegen den nach seiner Überzeugung unpädagogischen Gebrauch der Bibel auf. Er sagt: „Meine Vorschläge haben die Beobachtung der Kindesnatur zum Grund und die Achtung und Wirksamkeit der Bibel zum Ziel.“[3]) Die vielfachen Bemühungen theologischer und pädagogischer Kreise, eine Schulbibel zu schaffen, beweisen, dass Diesterwegs Bedenken gegen den unzeitigen und unzweckmäßigen Gebrauch der Bibel im Religionsunterrichte nicht ganz ungegründet sein können, wenn er auch in der völligen Verwerfung derselben zu weit gegangen ist.

So sehr übrigens Diesterweg die Geschichte als Ausgangspunkt und Fundament des Religionsunterrichtes schätzte, als das Höchste betrachtete er sie nicht. Er wollte, dass der Lehrer nicht bei ihr stehen bleiben, sie nicht für das Wesen erachten, sondern dazu benutzen solle, um aus der historischen, concreten und darum anschaulichen Form des geistigen Gehaltes diesen selbst zu entwickeln und darzustellen. Er warnt davor, das Ewige, die Vernunftwahrheiten auf Geschichte, auf zufällige Ereignisse oder Nachrichten zu stützen. „Geschichtliche Autorität ist die unsicherste aller Arten von Autorität. Wer Vernunftwahrheiten durch Geschichte beweiset, muss es sich gefallen lassen, wenn jene mit dieser umgerissen werden. Wie nahe liegt dann der Schluss: wenn demnach dieses nicht geschehen ist, so ist auch jenes nicht wahr! — Das Christenthum hat seine Wahrheit

[1]) Jahrbuch 1854, S. 235 ff.

[2]) Rhein. Bl. ebenda, S. 58.

[3]) ebenda.

in sich und behält sie, auch wenn diese oder jene Geschichte sich als unhaltbar erweisen sollte.“ [1])

Wir haben versucht, die Grundzüge eines Religionsunterrichtes anzudeuten, wie ihn Diesterweg vom Standpunkte der Schule und auf Grund psychologischer Erwägungen fordert. Einem solchen Unterrichte schreibt er die Kraft zu, sittlich-religiös zu bilden, das religiöse Gemüthsleben zu erwecken und zu beleben, möglichst gründliche Erkenntnis der religiösen Vorstellungen von Gott und seinem Wirken zu erzeugen, sowie die Befähigung und den Willen zu wecken, im Ganzen zu leben. Er ist überzeugt, dass dieser Unterricht, wenn auch nicht den verschiedenen Kirchen, so doch den Forderungen der Pädagogik, der religiösen Gesinnung und des Lebens genügen werde. Das Weitere überlässt er den verschiedenen kirchlichen Parteien. Er will, dass die Annahme eines Glaubensbekenntnisses erst dann erfolge, wenn der Mensch zur Reife gelangt ist. Nur unter dieser Bedingung verheißt er der Religiosität, dieser Blüte und Frucht menschlicher Bildung, Wert und Dauer. Wol verlangt er confessionslose, Humanitäts- und Nationalschulen, aber nicht aus Feindschaft, sondern aus Liebe zur Religion. Sein Ideal des Religionsunterrichtes ist der gemeinsame Unterricht aller Kinder, wenigstens aller Christenkinder; aber weit entfernt ist er davon, eine religionslose Schule zu fordern, wie ihm auch heute noch vielfach angedichtet wird. In dem ernsten Streben, die Wahrheit zu finden, mit seltener Überzeugungstreue und in herzlicher Liebe zur Schule hat er ein Menschenalter hindurch gearbeitet, dass es mit der religiösen Bildung des Volkes besser werde. Nicht mit einem Schlage hoffte er diese bessere Zukunft heraufzuführen, er wollte sie nur vorbereiten helfen. Die Lehrer aber suchte er durch seine geisterfüllten Arbeiten zu stets erneuter Prüfung seiner Gedanken anzuregen. In diesem Sinne ruft er aus: „Der denkende Lehrer weiß es: die Gedanken anderer fördern nur, wenn sie eigene Gedanken anregen. Und hoffentlich wird kein Lehrer dieser Gattung denken: was geht das mich an, was in der Zukunft einmal sein wird? Jeder hat die Pflicht, die bessere Zukunft vorzubereiten. Diese Zukunft entspringt aus den Keimen, welche in der Gegenwart gepflegt werden.“ [2]) Möchte die deutsche Lehrerschaft auch jetzt, im Jubeljahre der Geburt Diesterwegs, vor einer unparteiischen und gründlichen Prüfung seiner Vorschläge auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes nicht zurück-

[1]) Jahrbuch 1855, S. 131.

[2]) Rhein. Bl. Neueste Folge XI. 1863.

schrecken! Möchte durch diese ernste Arbeit, dieses heiße Ringen nach Wahrheit die sittlich-religiöse Bildung unserer Jugend und unseres Volkes je länger je mehr gefördert werden!

Zur Lehrerbildungsfrage in der Schweiz.

*Von Schulinspector **Wyss-Burgdorf**.*

Die Lehrerbildungsfrage ist in der Schweiz seit langer Zeit auf den Tractanden der Lehrerversammlungen.

Bis jetzt werden in den meisten Cantonen der Schweiz die Lehrer in abgesonderten Anstalten, sogenannten Seminarien, gebildet. Doch macht sich seit längerer Zeit eine starke Strömung gegen die bisherige klösterliche Absonderung der Seminaristen geltend, und man verlangt immer energischer, dass die Seminarien mit den Gymnasien verbunden werden sollen.

Die „Schweizerische Lehrerversammlung" hat dieses Thema schon im Jahre 1872 behandelt und einstimmig die Vereinigung der Seminarien mit den Gymnasien verlangt.

Seither haben andere größere Lehrerversammlungen sich im gleichen Sinne ausgesprochen, so z. B. die von Schaffhausen im Frühling 1889 und die Schulsynode des Cantons Zürich vom Jahre 1887. Auch die Lehrerversammlung des Cantons Waadt vom Jahre 1888 stellte sich mit großer Mehrheit auf diese Seite.

Diese Kundgebungen der Lehrerschaft sind auch nicht ganz ohne Erfolg geblieben; denn im Jahre 1887 hat der Canton Solothurn sein Seminar mit dem Gymnasium vereinigt. Von diesem Jahre an besteht jetzt das Gymnasium in Solothurn aus drei Abtheilungen: Literar-, Real- und pädagogische Abtheilung. Alle drei Abtheilungen stehen unter dem gleichen Rectorat, überdies hat jede wieder ihren besonderen Vorstand.

In einem anderen Canton, in Graubünden, war die Sache schon seit 30 Jahren so eingerichtet.

Welches sind die Mängel der bisherigen Lehrerbildung in abgesonderten Seminarien?

1. In einzelnen Cantonen besteht ein entschiedener Mangel darin, dass Seminaristen von ganz ungleicher Vorbildung aufgenommen werden. Die einen Zöglinge kommen aus Secundarschulen, andere aus Primarschulen. Die letzteren sind in mathematischen und naturkund-

lichen Fächern viel geringer ausgebildet und haben keine Vorkenntnisse in einer Fremdsprache. Natürlich ist es nun sehr schwierig für das Seminar, dem Standpunkte der Schüler sich anzupassen. Entweder müssen die einen überfordert und überjagt werden, oder die anderen erschlafft und gelangweilt.

2. Die Seminarien leiden an Überbürdung mit Unterrichtsstunden. Es gibt Seminarien mit 39—40 Unterrichtsstunden per Woche. Dadurch werden natürlich die selbstständigen Studien und Arbeiten der Seminaristen gehemmt und ihr Fortbildungstrieb wird durch die Überarbeitung geschwächt. Diese Überbürdung hat ihren Grund in der mangelhaften Vorbildung und auch in der überlebten Ansicht, der Unterrichtsstoff der Volksschule müsse im ersten Seminarjahre repetirt werden.

3. Die Seminarien tragen zu wenig den Charakter eigentlicher pädagogischer Fachschulen. Fast alle Fächer werden durch alle Curse nebeneinander fortgeführt. Allgemeine und berufliche Fächer sind zu wenig geschieden. In der obersten Classe findet sich nur eine geringe Concentration auf die beruflichen Fächer. Dabei treten einzelne pädagogische Fächer zu früh auf und finden geistig unreife Zuhörer.

4. Einzelne Seminarien leiden besonders daran, dass die Gelegenheit zum Prakticiren in der Übungsschule eine ganz ungenügende ist. Wenn nämlich das Seminar in einer kleinen Ortschaft liegt, so ist es nur auf die Dorfschule angewiesen, und es fehlt ihm eine eigene Übungs- und Musterschule, und damit fehlt eine Hauptsache! Es gibt bei uns Seminarien, wo ein Zögling der Oberclasse jährlich nur sieben Stunden selber prakticiren kann, während in Gotha ehemals unter Seminardirector Kehr ein Zögling der ersten Classe 400 Stunden unterrichten konnte!

Kehr sagt mit Recht in seiner „Praxis“: „Wo die Seminaristen nicht Gelegenheit haben, sich im Lehren zu üben, da haben die Seminarien ihren Zweck verfehlt.“ —

5. Die großen Convicte in den Seminarien sind für die Charakterbildung der Seminaristen nicht besonders günstig und die Absonderung ist nicht geeignet, auf das Leben gut vorzubereiten.

Welche Vortheile bringt die Verbindung des Seminars mit dem Gymnasium?

Um besser auf diese Frage eintreten zu können, theilen wir hier zuerst den Lehrplan der „Pädagogischen Abtheilung“ des Gymnasiums in Solothurn mit:

Lehrplan der pädagogischen Abtheilung des Gymnasiums in Solothurn.

Fächer.	Stunden per Woche. I.	II.	III.	IV.	Der Unterricht wird ertheilt: gemeinsam mit:	getrennt:
1. Religionslehre . . .	1	1	1	—	III., IV., V. Gymn.- u. Gewerbeclasse	—
2. Lehrverfahren und Lehrübung	—	—	3[1])	3[1])	—	Getrennt.
3. Entwicklungs- und Erziehungslehre . .	—	—	—	4[2])	—	Getrennt.
4. Erziehungsgeschichte	—	—	—	3[2])	—	Getrennt.
5. Deutsche Sprache. .	5	6	4	6	III. u. IV. Curs (4 Stunden) gemeinsam mit der IV. u. V. Gymn.-Cl.	I. u. II. Curs und 2 Stunden des IV. Curses getrennt.
6. Französische Sprache	5	5	3	—	III., IV. u. V. Gew.-Cl.	—
7. Geschichte	2	3	3	—	III., IV. u. V. Gew.-Cl.	—
8. Verfassungskunde .	—	—	—	2	—	Getrennt.
9. Geographie	2	2	1	—	III. Curs gemeinsam m. d. IV. Gew. u. V. Gym.-Cl.	I. u. II. Curs getrennt.
10. Physik	3	—	—	—	III. Gew.-Cl.	—
11. Botanik	—	—	2	—	—	Getrennt.
12. Zoologie	2	—	—	—	II. Gew.-Cl.	—
13. Somatologie	—	—	—	2	VI. Gew.-Cl.	—
14. Chemie	—	—	3	—	V. Gew.-Cl.	—
15. Obstbaulehre	—	—	—	2 (Sommer)	—	Getrennt.
16. Algebra	4	3	—	—	III. u. IV. Gew.-Cl.	—
17. Planimetrie	3	—	—	—	III. Gew.-Cl.	—
18. Stereometrie	—	2	—	—	IV. Gew.-Cl.	—
19. Trigonometrie . . .	—	2	—	—	IV. Gew.-Cl.	—
20. Feldmessen	—	—	—	2 (Sommer)	—	Getrennt.
21. Elementares Rechnen u. Buchhaltung	—	—	2	3	—	Getrennt.
22. Kalligraphie.	1	1	—	—	—	Getrennt.
23. Freihandzeichnen . .	2	2	2	—	III., IV. u. V. Gew.-Cl.	—
24. Technisches Zeichnen	—	2	2	2	IV., V. u. VI. Gew.-Cl.	—
25. Gesang	2	2	3	3	Chorgesang gemeinsam mit den entsprechenden Classen d. Gymnasiums und der Gewerbeschule.	Theorie getrennt.
26. Musik	2	2	3	3	—	Getrennt.
27. Turnen	2	2	2	2	I., II. u. III. Curs gemeinsam mit d. entsprechenden Classen des Gymnasiums und der Gewerbeschule.	IV. Curs (methodisches Schulturnen) getrennt.
	36	35	34	35		

Bemerkungen. [1]) Im III. Curs im Winter Theorie, im Sommer praktische Übungen in der Musterschule Zugwil; im IV. Curs im Winter praktische Übungen, im Sommer Theorie.

[2]) Monatlich eine schriftliche Arbeit aus dem Gebiete der Pädagogik. Am Schlusse des III. Curses wird in allen Fächern, die mit diesem Curse abschließen, die Patentprüfung abgenommen.

Wir bemerken hierzu vorerst, dass auf diesem Plane die Literaturabtheilung mit „Gymnasium“ und die Realabtheilung mit „Gewerbeschule“ bezeichnet sind.

1. Aus vorliegendem Plan ist zu ersehen, dass die Seminaristen, d. h. die Schüler der „pädagogischen Abtheilung“, in einer großen Anzahl von Fächern gemeinsamen Unterricht haben mit einzelnen Classen der Literar- und der Realabtheilung des Gymnasiums. Diese gemeinsamen Unterrichtsfächer sind: Religion, Deutsch, Französisch, Geschichte, Geographie, Physik, Zoologie, Somatologie, Chemie, Algebra, Planimetrie, Stereometrie, Trigonometrie, Freihandzeichnen etc. In den zehn anderen Fächern haben die Seminaristen getrennten Unterricht. Unter diesen Fächern befinden sich natürlich die pädagogischen Disciplinen. Der gemeinsame Unterricht mit den Gymnasiasten und der freundschaftliche Verkehr mit ihnen sind dazu geeignet, den Lehrerstand inniger mit den anderen gebildeten Ständen des Volkes in Verbindung zu bringen und ihm eine höhere Achtung zu erwerben. Die kastenmäßige Abschließung der Lehrerschaft ist beseitigt. Allseitigere Bildung und Erweiterung des geistigen Horizontes ist die Folge.

2. Die Einordnung des Seminars in das Gymnasium hat ferner die gute Folge, dass dann für alle Seminaristen zum Eintritt eine gleichmäßige Vorbildung gefordert werden muss. Alle müssen vorher die höhere Stufe der Volksschule, die Secundarschule durchlaufen haben. Eine einjährige Repetition des Pensums der Volksschule ist dann auch nicht mehr nothwendig. Der Seminarunterricht kann sofort weiterschreiten und wird also für den Schüler interessanter. Infolge davon kommen dann auch eine ganze Anzahl von Fächern zu einem früheren Abschluss als bisher. Algebra, Planimetrie, Stereometrie, Trigonometrie, Physik und Zoologie schließen nach obigem Plan schon mit dem zweiten Jahrescurs ab. Dadurch wird für die pädagogischen Fächer in den oberen Classen Raum und Zeit gewonnen und die Überbürdung mit Unterrichtsstunden beseitigt.

3. Durch diese Verbindung des Seminars mit dem Gymnasium findet also eine größere Berücksichtigung der pädagogischen Bildung, der Fachbildung statt. Während einzelne abgesonderte Seminarien in ihrem obersten Curse nur zehn wöchentliche Stunden für pädagogische Fächer eingeräumt haben, finden sich in obigem Plan des Gymnasiums in Solothurn dreizehn solcher Stunden, was jährlich ein Plus von 120 Stunden für die Fachbildung ausmacht. Es ist also unzweifelhaft, dass die pädagogische Abtheilung des Gymnasiums gerade

in der pädagogischen Richtung mehr leisten, d. h. eine höhere pädagogische Fachbildung geben kann, als manches Seminar alten Stils. Dabei fällt noch günstig ins Gewicht, dass das schwierige und abstracte Fach der Psychologie in Solothurn erst im vierten Jahre eintritt, also in einer Zeit, in der die Seminaristen fähig sind, dem Unterrichte zu folgen.

4. Durch die Verbindung des Seminars mit dem Gymnasium würde auch die praktische Bildung der Seminaristen mancherorts gefördert. Die Seminarien würden nämlich aus ihren engen Verhältnissen, aus ihren kleinen Ortschaften, Dörfern und Winkeln herausgenommen und in kleinere oder größere Städte versetzt, eben an den Sitz des Gymnasiums. In Städten ist es leicht, auf die oder jene Weise für tüchtige Muster- und Übungsschulen zu sorgen. Der einzelne Seminarist könnte zehnmal so viel Übung im Prakticiren sich erwerben, als es bis jetzt an einzelnen Orten möglich ist, so dass er in der Schulführung schon einige Sicherheit besäße, wenn er eine Schule antritt.

5. Auch die Convictfrage löst sich leichter, wenn die Seminaristen in eine Stadt versetzt werden. Will man aus pädagogischen und finanziellen Gründen für die jüngeren Seminaristen den Convict beibehalten, so kann man mehrere kleinere Convicte einrichten. Sobald der Convict mehr familiären Charakter hat und nicht einer Kaserne gleicht, kann man ihn gelten lassen.

Die Einwände, die bis jetzt gegen die Vereinigung des Seminars mit dem Gymnasium gemacht worden sind, lassen sich leicht widerlegen.

Man sagt: Durch den Verkehr mit den Gymnasiasten und durch das Leben in einer Stadt würde der Seminarist sich vermehrte Lebensbedürfnisse angewöhnen und wäre dann später mit den einfachen Verhältnissen auf dem Lande nicht zufrieden.

Dieses „Angewöhnen von vermehrten Lebensbedürfnissen“ ist aber durch eine gute Einrichtung leicht zu verhindern. Es lassen sich Einrichtungen treffen, die für billige Pflege und gute Disciplin sorgen und doch eine etwas größere Freiheit gestatten als die jetzigen pädagogischen Kasernen.

Der angeführte Einwand ist nur ein grundloser Vorwand.

Und weiter sagt man: Die neue Einrichtung wäre für den angehenden Lehrer mit größeren finanziellen Opfern verbunden. Die Folge wäre, dass sich tüchtige Jünglinge für den Lehrerberuf nicht mehr finden würden, dass die Recrutirung des Lehrerstandes fehlte.

Hierauf ist zu erwidern, dass die Mehrkosten für den einzelnen

Zögling unbedeutend sind, und dass der Staat durch eine höhere Lehrerbesoldung das Mittel in der Hand hat, für eine gute Recrutirung des Lehrerstandes zu sorgen. Er wird es auch anwenden, sobald er muss. Hauptsächlich zwei Dinge sind imstande, dem Lehrerstande eine geachtetere Stellung zu verschaffen: Bessere Bildung und bessere Besoldung. Jedes dieser beiden fördert das andere.

Natürlich wäre es möglich, auch unter Beibehaltung der bisherigen abgesonderten Seminarien mehrere Verbesserungen einzuführen, z. B.

a) Erhöhte Vorbildung; b) Verlängerung der Studienzeit; c) Größere Scheidung der allgemeinen und beruflichen Fächer; d) Verminderung der wöchentlichen Stundenzahl; e) Vermehrung der Stunden für die pädagogischen Fächer.

Aber drei Mängel würden doch bleiben, nämlich die mangelhafte Gelegenheit zum Prakticiren, die Isolirung und der kasernenmäßige Convict.

Zu einer radicalen Reform der Lehrerbildung gehört daher: die Verbindung des Seminars mit dem Gymnasium.

Die Senkrechtstellung der Schreibschrift.

Von A. Scharff-Flensburg.

„Die steile (senkrechte) Schrift ist die Schrift der Zukunft.“
Prof. Dr. Herm. Cohn.

Die Schrift dient der sichtbaren Übermittelung des Gedankens. Sie muss daher vor allem deutlich sein. Am deutlichsten ist die Schrift, wenn sie senkrecht gestellt wird, was bei der Druckschrift fast ausnahmslos der Fall ist. Die senkrechte Schrift, die am leichtesten und somit am schnellsten zu lesen ist, wird von den bedeutendsten Augenärzten und Hygienikern dringend empfohlen. Es geschieht dies jedoch nicht nur, weil sie, eine gewisse Buchstabenhöhe vorausgesetzt, beim Lesen dem Auge die geringste Mühe verursacht; auch für die Schreibthätigkeit, bei welcher außer dem beobachtenden Auge die Hand und andere Körpertheile in Anspruch genommen werden, ist vom hygienischen Standpunkt die senkrechte Schrift durchaus geboten. Zahlreiche Untersuchungen berühmter Ärzte haben festgestellt, dass die schräge oder schiefe Schrift auf Auge, Brustkorb und Wirbelsäule eine schädliche Wirkung ausübt. Dr. Schubert theilt mit, dass bei dem vierten Theil der von ihm und anderen Augenärzten untersuchten 22 000 Schulkinder die Sehweite eine ungleiche war (zumeist hatte die Sehkraft des rechten Auges gelitten)[1], und Professor Dr. Cohn kommt durch die an mehr als 100 000 Schülern von verschiedenen Autoren vorgenommenen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass die Kurzsichtigkeit in beängstigender Weise zunimmt[2], was ja auch von Nichtärzten beklagt wird.[3] — Dass den Augen eine Arbeit, bei welcher sie genöthigt werden, nach einem rechts von der Körpermitte liegenden Heft zu blicken, schädlich ist, wird selbst von den Ärzten zugegeben, die noch nicht für die Nothwendigkeit senkrechter Schrift

[1]) Dr. med. Paul Schubert, Über Heftlage und Schriftrichtung, S. 10. — Hamburg und Leipzig, Leopold Voss. 1890.

[2]) Eulenburgs Realencyklopädie der Medicin. Wien, 1889. Band XVII, „Schulkinderaugen“.

[3]) Rud. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, S. 248.

eingetreten sind. Ebenso unzweifelhaft ist allen, dass bei senkrechter Schrift „die symmetrische Haltung des Körpers nicht blos möglich, sondern geradezu geboten sei“[1]), folglich den Augen die günstigste Arbeitsstellung zutheil wird. Die senkrechte Schrift wird aber nur in der Mittenlage (das Heft mitten vor dem Schreibenden) bequem ausgeführt, wobei das Papier senkrecht zu dem Tischrand liegt. (Senkrechte Mittenlage.) Diejenigen Anhänger, der Schiefschrift, die eine Rechtslage des Heftes verwerfen, suchen die schiefe Lage des Heftes gerade vor der Körpermitte (schiefe Mittenlage) als eine das Auge nicht gefährdende zu vertheidigen. Diese Ansicht wird von Schubert widerlegt[2]), der durch verschiedenartige Untersuchungen dargethan hat, dass beim Schreiben nicht nur der Kopf, sondern auch das Auge der Zeile folgt, was die Gegner der senkrechten Schrift bislang bestritten haben. Einer schiefen (ansteigenden) Zeile zu folgen, widerstrebt dem Auge, weil „die Bewegungen im horizontalen und verticalen Meridian (also bei Geradhaltung des Kopfes von rechts nach links und von oben nach unten) die leichtest ausführbaren sind, alle diagonalen (schrägen) Bewegungen dagegen von Raddrehungen (Rollungen) des Auges begleitet werden, die demselben auf die Dauer schaden“[3]). Der in schiefer Mittenlage Schreibende sucht daher durch eine seitlich geneigte Haltung des Kopfes den Augen eine gerade Blickbahn zu geben. Eine Linksneigung des Kopfes hat aber eine Rechtskrümmung der Wirbelsäule zur Folge, die bei öfterer und dauernder Haltung auch dem Brustkorb eine andere Gestaltung gibt.[4]) — So ist denn selbst in der Stellung, welche von den Vertheidigern der Schiefschrift empfohlen wird (bei schräger Mittenlage des Heftes) ein Schutz für

[1]) Medicinalrath Dr. Rembold, Schulgesundheitspflege, S. 47. — Tübingen, Lauppsche Buchhandlung.

[2]) A. a. O., S. 13.

[3]) Dr. med. W. Mayer, „Die Lage des Heftes beim Schreiben“, S. 18. — Nürnberg, Kornsche Buchhandlung. 1888. Vergl. Schubert, a. a. O., S. 12, Cohns Abhandlung über Schulkinderaugen, S. 680 (Eulenb. Realencykl.). — Hier möge auch das Urtheil eines Laien Platz haben. Regierungsrath Camillo Sitte, Director der Staats-Gewerbeschule im I. Bezirk Wien, äußert sich in einer (im Supplement zum Centralblatt für das gewerbliche Unterrichtswesen in Österreich veröffentlichten) Abhandlung über Schreib- und Zeichenstellung der Hand, S. 7: „Die schiefe Lage des Schreibblattes ist wieder ihrerseits unnatürlich in Bezug auf den Gesichtseindruck des Geschriebenen. Dieses will jeder unwillkürlich wieder vor sich sehen wie beim Lesen, und somit wird unbewusst der Kopf schief gehalten, damit wenigstens annähernd die Verbindungslinie der beiden Augenmittelpunkte parallel zur Schreiblinie wird, eine bekannte Unzukömmlichkeit beim Schreibenlernen.“

[4]) Vergl. E. Bayr, Steile Lateinschrift, S. 41. — Wien, 1890.

das Auge nicht ohne Schädigung der schwachen Wirbelsäule des Kindes zu erreichen. Welchen gesundheitswidrigen Einwirkungen Rückgrat und Brustkasten des Schülers besonders bei Rechtslage des Heftes ausgesetzt sind, erkennt ein jeder, der einmal eine Classe fehlerhaft sitzender Schreibschüler gesehen hat, und bezweifelt die Worte Schuberts nicht: „Darüber, dass die Rückgratsverkrümmungen in ihrer überwiegenden Mehrzahl während der Schulzeit entstehen, besitzen wir überzeugende Untersuchungen.“[1]) Ich führe nur das Ergebnis von zwei derselben an, die Dr. Mayer in Fürth angestellt hat. Er berichtet auf S. 8 seiner im Auftrage der Ärztekammer von Mittelfranken herausgegebenen Schrift[2]), dass er von 336 Schülerinnen einer Fürther Volksschule 189 — mithin mehr als die Hälfte — als nicht gerade gebaut gefunden habe, und dass in einer dortigen Knabenclasse die bei 29 % derselben wahrgenommenen Verkrümmungsanfänge in einem Jahr sich nahezu verdoppelt hätten. Es ist unzweifelhaft richtig, was Mayer (auf S. 13) sagt: „Die ideale, weil unschädlichste Schreibart wäre unbestritten eine, bei welcher Körper und Kopf absolut gerade stünde, beide Vorderarme annähernd in derselben Länge auf der Schreibunterlage, das Heft in der Mittellinie vor dem Körper lägen und die Zeile parallel dem Tischrande liefe“. Und wenn Dr. Rembold als einziges Beweismittel gegen die senkrechte Schrift und die ihr entsprechende Körperhaltung die Behauptung aufstellt, dass sie „ein für die Gesundheit nicht zuträgliches Moment“ in sich berge[3]) und zur Begründung nur anzuführen weiß, dass bei jener Weise zu schreiben Finger und Arm „sehr ermüdende Bewegungen“ machten[4]), so stützt er sich auf eine nur von ihm gemachte Erfahrung. Die große Zahl derjenigen, die eben, um schneller schreiben zu können, die senkrechte Stellung der Buchstaben wählen (ich besitze Schriftstücke von Anhängern dieser Schrift aus verschiedenen Theilen Deutschlands, aus Österreich und Nordamerika) und die Erfahrungen, welche eine Anzahl hiesiger Lehrer, zu denen auch ich gehöre, in ihren Schulen gemacht haben, widersprechen jener Äußerung aufs entschiedenste. Wer sich durch wissenschaftliche Erörterungen von der Haltlosigkeit der in Rede stehenden Behauptung überzeugen lassen will, der lese in Dr. Mayers Schrift nach; auf S. 18 fasst der sorgsame Forscher die Ergebnisse seiner bezüglichen Untersuchungen dahin zusammen: „Die Hand und ihre Adnexa sind nach unserer Ansicht

---

[1]) A. a. O., S. 8.

[2]) „Die Lage des Heftes beim Schreiben.“

[3]) und [4]) Rembold a. a. O. S. 47 und 50.

demnach gleicherweise befähigt, Steilschrift oder schräge Currentschrift in den entsprechenden Medianlagen herzustellen.[1]) Die gegnerische Befürchtung, dass „diese aufrechte Art des Schreibens viel eher zur Entwickelung des Schreibkrampfes Veranlassung geben dürfte als die Schrägschrift[2]), steht im Widerspruch mit dem Urtheil von Nervenärzten[3]), nach welchem jener Krankheit am besten durch die freiere Beweglichkeit der Finger bei steiler Federhaltung vorgebeugt wird, und gerade diese Haltung ist beim senkrechten Schreiben die bessere.

Es ist nicht fraglich, dass in dieser wichtigen Angelegenheit auch der Lehrer gehört werden müsse.

Der Schüler soll unter des Lehrers Anleitung Buchstaben nachbilden. Was er nachbilden soll, muss er anschauen. Je deutlicher der zu betrachtende Buchstabe ist, desto besser, und so finden wir, dass schon um des Erkennens willen die senkrechte Stellung der Schriftzeichen vorgezogen werden muss. (Senkrechtstellung macht die Buchstaben den gedruckten ähnlicher.) Der Schüler fasst jedoch nicht nur das senkrecht stehende Zeichen leichter auf, sondern ist auch eher imstande, es nachzubilden, da ihm, wie wir gleich sehen werden, die senkrechte Richtung nicht unbekannt ist. Welchem Schüler vermöchten wir wol einen Winkel von 50, 63 oder 76° dauernd behaltbar zu machen? Getrauen wir uns selbst, einen solchen Winkel ohne langes Abschätzen annähernd richtig anzugeben? — Wie ganz anders ist es mit der senkrechten Richtung! Fast alle Gegenstände unserer Umgebung stehen oder hängen senkrecht. Die Vorstellung von dieser Richtung liegt schon in der Seele des Kindes, wenn es der Schule überwiesen wird. Dieselbe ist noch nicht völlig genau und sicher; sie kann aber vom Lehrer jederzeit an einer Menge von Dingen klar gemacht und wirklich richtig und für die Dauer eingeprägt werden, was mit der Vorstellung von irgend einem anderen Richtungswinkel nicht der Fall ist. Ist aber, wie zugegeben werden muss, dieser Schriftrichtungswinkel am leichtesten einzuprägen, so kann auch die senkrechte Schrift leichter und mithin schneller eingeübt werden. — Sehen wir uns nun die Versuche des jungen Schreibschülers an! Es will ihm in der ersten Zeit nimmer gelingen, die Tafel in der vorgeschriebenen schiefen Lage zu halten. Viel lieber hebt er sie vom Tisch und drückt sie vor sich auf seine Beine oder gegen seinen Leib

---

[1]) Vergl. Prof. Daiber, Die Schreib- und Körperhaltungsfrage, S. 42 u. 76. — Stuttgart, 1889.

[2]) Rembold a. a. O. S. 50.

[3]) Siehe C. Sittes Abhandlung, S. 7 und 8.

und macht dann, so gut er kann, senkrecht stehende Zeichen; denn die Grundstrichrichtung geht immer auf die Körpermitte.[1]) Wollen wir nicht den kleinen Burschen aus seiner unbequemen Stellung erlösen und ihm durch die Forderung senkrechter Schrift zur ungezwungenen aufrechten Haltung verhelfen, bei welcher beide Arme in annähernd gleicher Schräge auf dem Tisch liegen, und nur der Kopf — es geht ja leider bei unseren Schreibgeräthen nicht anders — ein wenig geneigt wird?[2]) — Unserer Forderung, auch bei häuslicher Arbeit vorschriftsmäßig zu sitzen, wird der Schüler ganz gewiss nachkommen; denn diese Haltung (am besten mit angelehntem Rücken, zum mindesten mit gestütztem Kreuz) ist ihm die bequemere. Was wir in dieser Hinsicht erreicht haben, das geht auch nach dem Austritt aus der Schule nicht verloren.[3])

Die Schule lehrt für das Leben. Welche Ansprüche stellt denn dieses an die Handschrift?

Zunächst und zumeist den, dass die Schrift lesbar sei. Zu dem eingangs hierüber Gesagten füge ich nur den Wunsch hinzu: Wenn doch diejenigen Schiefschreiber, die ihre Namensunterschrift in nur für sie verständlichen Hieroglyphen herstellen, sich einmal der senkrechten Schriftrichtung bedienen wollten! Ich bin überzeugt, dass dies allein genügte, ihren Namenszug leserlich zu machen. — Wie würde die Senkrechtstellung alles Geschriebenen (es ist das bereits oben gesagt) unsere Augen schonen, was z. B. für den Lehrer, der viele Schülerhefte nachzusehen hat, nicht ohne Belang ist. Wie vortheilhaft ist ihre Anwendung beim Text unter Noten! und sollte nicht durch die senkrechte Stellung der Ziffern mancher Rechenfehler, z. B. beim Summiren, verhütet werden?

Dass der Schrift mit der Deutlichkeit die Grundbedingung für das gefällige Aussehen gegeben ist, erwähne ich nur nebenbei. Die Schönheit ist ja nicht die wichtigste Eigenschaft derselben.

Sehr wertvoll ist die senkrechte Schrift dadurch, dass sie bedeutend weniger Raum als die schiefe beansprucht, und also viel Papier bei dieser Stellung der Schriftzeichen erspart werden kann.

---

[1]) Siehe Schubert a. a. O. S. 4 und Sitte a. a. O. S. 6.

[2]) Siehe Mayer, Die Lage des Heftes b. Schreiben, S. 13.

[3]) Schubert schreibt a. a. O. S. 15: „Man führe die Steilschrift in die Schule ein und darf sicher sein, dass auch daheim, ohne jede Aufsicht, in grader Mittenlage und daher ohne Seitwärtskrümmungen des Körpers geschrieben wird, weil senkrechte Schrift in einer andern Heftlage und mit verrenktem Körper gar nicht geschrieben werden kann.“ — Vergl. Daiber a. a. O. S. 42 und 46.

Da die Schreibkunst für eines jeden Gebrauch da sein soll, so ist es nothwendig, dass sie bequem auszuüben sei. Dies ist bei senkrechter Schrift in besonderem Maße der Fall. Sie macht es uns möglich, in ungezwungener Haltung am Tische zu sitzen, am Pult zu stehen oder in ganz freier Stellung etwa in unser Taschenbuch Eintragungen zu machen. Zudem erlaubt sie, wie vorhin gesagt, eine Federhaltung, die vor Schreibkrampf schützt.

Ob es möglich sei, die senkrechte Schrift ebenso schnell wie die schiefe herzustellen, scheint vielleicht fraglich. Jede Schnellschriftleistung ist ohne eine gewisse Anlage und Übung nicht denkbar. Die Übung ist die Hauptsache.[1])

Dass oft schon nach kurzer Zeit der senkrecht Schreibende es mit dem Schrägschreiber aufzunehmen vermag, kann durch Versuche leicht dargethan werden.

Zwischen zwei hiesigen ersten (d. i. Ober-) Classen wurde ein Wettschreiben veranstaltet. Die eine Classe schrieb senkrecht, die andere schräg. Die mittlere Geschwindigkeit war ungefähr die nämliche. Der beste unter den Senkrechtschreibern hatte ein Fünftel Zeit weniger gebraucht als der erste unter den concurrirenden. Doch das ist wol einer besonderen Anlage des Knaben zuzuschreiben; denn die erstere Classe hatte damals nur wenige Wochen lang senkrecht geschrieben, und zwar ohne Schreibunterricht erhalten zu haben. — Wozu übrigens von einzelnen Gegnern der senkrechten Schrift immer wieder der Zweifel an dem Wert derselben als Schnellschrift hervorgeholt wird, ist kaum einzusehen. Wer seine Gedanken besonders schnell niederschreiben will, der nimmt doch bekanntlich seine Zuflucht zur Stenographie.

Ich wiederhole in Kürze die wichtigsten der für die senkrechte Schrift sprechenden Gründe.

Die senkrechte Schrift ist **hygienisch** die beste; denn

sie allein ist imstande, vor Verkrümmungen der Wirbelsäule, sowie

vor ungleicher und übermäßiger Anstrengung der Augen zu schützen.

Vom **pädagogischen** Standpunkte aus verdient sie den Vorzug, da

sie am leichtesten erlernt wird, und dies deshalb,

---

[1]) Man wolle sich hier der Worte aus Mayers Schrift, S. 18: „Die Hand und ihre Adnexa etc." erinnern.



weil sie sich am schnellsten und sichersten einprägen lässt,

ein jedes Kind den einzuhaltenden Richtungswinkel kennt, und

die ungezwungene Körperhaltung die Schreibthätigkeit nicht behindert.

Der **Praktiker** schätzt sie am höchsten; denn

sie ist — auch, wenn man nur flüchtig schreibt — am leichtesten lesbar,

sie erspart — man sollte bei ihrer augenschonenden, unübertroffenen Deutlichkeit das Gegentheil erwarten — am meisten Papier

und erlaubt eine bequeme Körperhaltung und somit eine andauernde Thätigkeit, ohne dabei die Schnelligkeit des Schreibens zu verringern.

Deutsche Ansiedelungen und Schutzgebiete.

Für den Schulunterricht zusammengefasst von *Th. Vernaleken-Graz.*

Manchem Lehrer der Geographie mag es willkommen sein, eine kurze Übersicht über Deutsch-Afrika und andere Erwerbungen als neueste Ergänzung der vorhandenen geographischen Lehrbücher zu haben. Diese ist erst möglich geworden durch die Denkschrift über das deutsch-englische Abkommen im Juli 1890.

Die friedliche Übereinkunft mit dem stammverwandten England ist gewiss erfreulich. Ohne Zweifel ist das brittische Reich mit seinen Besitzungen und Colonien eines der größten, welches die Welt gesehen, wenn auch dessen Theile am weitesten zerstreut sind. Auch Spanien, Portugal, Frankreich, Holland, Dänemark hatten bereits ihren Antheil; nur Deutschland war leer ausgegangen; es kommt spät, aber es ist gekommen nach der Begründung eines einheitlichen Deutschen Reiches. Davon auch hier Notiz zu nehmen, geziemt sich wol für uns deutsche Pädagogen.

Bekanntlich sind die meisten unserer deutschen Landsleute vordem nach Amerika ausgewandert und dem Mutterlande mehr oder weniger entfremdet, weil der staatliche Verband fehlt und selbst die deutsche Sprache allmählich den Nachkommen der Ausgewanderten in Vergessenheit geräth. In den englischen Besitzungen, früheren und jetzigen, ist das anders, selbst in den Vereinigten Staaten Nordamerikas gilt das Englische als Staatssprache trotz der Völkermischung, weil man einsieht, dass jedes Staatswesen nur Eine Seele haben kann, welche die Bestandtheile als Ganzes zusammenhält, ähnlich wie unsere gemeinsame Schriftsprache zur Vereinigung der deutschen Stämme beiträgt. Überhaupt kann schon heutzutage das Englische als die Weltsprache gelten, wie es im Alterthum weder die griechische noch die römische Sprache war. Die neuesten Volapük-Machereien können natürlich nie in Betracht kommen, so wenig ein ausgestopftes Menschenbild als ein lebender Mensch gelten kann. Die deutsche Reichsbehörde, in Verbindung mit den Handeltreibenden und Pflanzern, wird hoffentlich Sorge tragen, dass neben der christlichen Civilisation auch unsere Sprache durch pädagogische Missionäre in den Colonien Verbreitung finde. Seine Nationalität soll der Auswanderer fest bewahren, wenn auch im übrigen die zweite Heimat an ihn andere Anforderungen stellt in Bezug auf sein Wolergehen. Der Beginn unserer deutschen Ansiedelungen möge zugleich eine Abschwächung des eingefleischten Zuges für alles Fremde bewirken. Die Fremdelei ist die eigentliche deutsche Erbsünde, genährt von Gewinnsucht (z. B. bei Kaufleuten), von Großthuerei und — Dummheit.

Wer selbst ein großes nationales Eigenthum hat, bedarf des Fremden nicht, insbesondere wenn rechtmäßige Erwerbungen dazu kommen. Und welche sind diese?

Das erste deutsche Schutzgebiet in **Afrika** im Südwesten ist das Lüderitzland mit dem Hafen Angra Pequena. Es hat eine Küstenausdehnung von etwa 1000 Kilometern, zwischen dem 19.° bis 29.° südlicher Breite. Dabei ist festzuhalten, dass fast alle afrikanischen Besitzungen der europäischen Mächte nach dem Innern des Festlandes ganz unbegrenzt sind. Der südwestafrikanische Besitz ist in den Händen deutscher Gesellschaften. Bis jetzt sind dort noch wenige deutsche Ansiedler, und die Erträgnisse des Bodens noch wenig bekannt. Nordwärts in Westafrika liegen die Schutzgebiete Kamerun und Togo.

Togoland hat eine Küste von etwa 60 Kilometern, unter 6.° nördlicher Breite und zwischen 1.° und 2.° östlicher Länge. Es ist sehr culturfähig und hat jetzt schon einen Handelsverkehr. An dem nur wenige Meilen langen Küstenstreifen von Come bis Klein-Popo sind europäische Firmen, welche Palmöl, Palmkerne, Gummi, Elfenbein ausführen. Das Hinterland ist noch wenig erforscht, östlich wohnen Franzosen, westlich Engländer.

Kamerun hat eine Küstenausdehnung von etwa 400 Kilometern (2.° bis 5.° nördlicher Breite und 8.° bis 10.° östlicher Länge); der Boden erzeugt tropische, d. h. Südfrüchte; die Pflanzer ziehen Tabak, Vanille und Cacao. Andere Ausfuhrartikel sind: Palmöl, Kautschuk und Elfenbein.

In Togo und Kamerun besorgen kaiserliche Beamte (Gouverneure) mit Handelsbeiräthen die Verwaltung der Länder.

Bedeutender ist die deutsche Schutzherrschaft in Ostafrika, die am 1. Juli 1890 zwischen England und dem Deutschen Reiche geregelt ist, nachdem die ostafrikanische Gesellschaft die Beziehungen mit England und dem Sultan von Sansibar in den 80er Jahren vorbereitet hatte. Demnach erstreckt sich die deutsche Interessensphäre östlich vom 5.° bis zum $10^1/_2$.° südlicher Breite. Schon 1886 war das deutsche Gebiet, wie folgt, begrenzt: Im Süden durch den Rowuma-Fluss und im Norden durch eine Linie, welche von der Mündung des Flusses Wanga (westlich von der Insel Pemba) aus bis zu demjenigen Punkte am Ostufer des Victoria-Nyansasees sich fortsetzt, welcher von dem 1.° südlicher Breite getroffen wird. Das deutsche Interessengebiet war hiermit im Norden, Süden und Osten begrenzt, weniger das Gebiet südlich des Victoriasees und östlich vom Tanganika- und Nyassasee. Dieser Flächenraum wird nicht bedeutend abweichen von demjenigen Deutschlands. Die Begrenzung der Besitzungen im Westen, also im Innern Afrikas, muss späteren Vereinbarungen vorbehalten bleiben. Der Küstenstrich im Osten (am Meere) ist großentheils noch im Besitz des Sultans von Sansibar, und die Erwerbung eines Theiles dieser Meeresküste ist nothwendig für die Entwickelung des Binnenlandes, für die Verbreitung christlicher Gesittung, Sicherung der Karawanenstraßen und die Ausrottung des von Arabern betriebenen Sclavenhandels, welchen übrigens der Sultan von Sansibar bereits aufgehoben hat.

In dem oben erwähnten Abkommen mit England ist diesem das Protectorat über Sansibar und Pemba zugetheilt, und das ist von einigen deutschen Stimmen missbilligt. Die diesen beiden Inseln gegenüberliegende Küste hat gute Rheden (d. h. Ausrüstungsplätze der Schiffe) und Häfen an Tanga, Dar-es-Salaam, Kilwa (Kiloa) und Lindi. Ein deutscher Hauptsitz ist Bagamoyo, während Mombasa (4.°) der Hauptsitz der englisch-afrikanischen Gesellschaft ist.

Bei der Übereinkunft mit England ist als Preis für die Überlassung Sansibars an England unsere alte friesische Insel Helgoland wiedergewonnen, so dass seit dem 10. August 1890 dort die schwarz-roth-weiße Fahne weht. Helgoland, eine bekannte Badeinsel, liegt im deutschen Meere (Nordsee) gegenüber den Mündungen der Weser, Elbe und Jade und ist wertvoll für die Vertheidigung der deutschen Küsten.

In einem englisch-französischen Abkommen hat Frankreich auch seinen Theil bekommen, indem ihm das Protectorat über Madagascar zngesichert ist.

So wird nun der großentheils unter dem Einflusse des Islam stehende Erdtheil auch von christlichen Mächten beherrscht. Diese haben den Religionsunterricht freigegeben und alle Formen der Gottesverehrung sind von ihnen verbürgt. Für die Zukunft der eingebornen Völker wäre es nun sehr erwünscht, wenn diese verschont würden mit den kleinen und großen Hierarchen und den nachtheiligen kirchlichen Spaltungen, unter denen das alte Europa so sehr gelitten hat.

Schließlich sind noch zu nennen die deutschen Besitzungen und Schutzgebiete in **Australien**, von denen seit 1885 berichtet wird: das Kaiser-Wilhelmsland im nordöstlichen Theile von Neu-Guinea (unter dem 5.° südl. Br.), der Bismarck-Archipel mit den Inseln Neupommern und Neumecklenburg, nnd nordöstlich die kleinen Marschall-Inseln (10.° nördl. Br.). Der Schutzbrief für die Neu-Guinea-Gesellschaft vom Kaiser Wilhelm ist vom 17. Mai 1885 datirt, die übrigen Theile des Festlandes von Neu-Guinea stehen südlich unter englischer, westlich unter holländischer Oberhoheit.

Was aus diesen sehr entfernt liegenden Colonien von den Deutschen gemacht wird, das werden unsere Nachkommen erst im folgenden Jahrhundert zu benrtheilen wissen. Wir sind noch ein junges Colonialvolk und als solches haben wir die Pflicht, uns die Erfahrungen und Leistungen anderer Völker zu nutze zu machen. Von den Engländern können wir vieles lernen, wir müssen uns aber auch fern halten von ihrem rücksichtslosen Ausbeutungssystem gegenüber den Natnrvölkern jener Länder. Deutschlands coloniale Unternehmungen liegen vorwiegend in Afrika. Ein Erfolg kann nur dann erzielt werden, wenn Regierung und Private Hand in Hand gehen und eine besondere Aufmerksamkeit den geistlichen und pädagogischen Missionen znwenden, denn diese Missionäre bilden ja die Leute, welche dem Handelsstande als Vermittler mit den Eingebornen dienen, als Dolmetscher, Handwerker, Köche, Schreiber u. s. w. Reisende versichern, dass die schwarzen Völker Afrikas zu civilisiren sind und meist eine schnelle Auffassungskraft haben. Damit sei aber auch die Gefahr verbunden, dass diese Völker schnell äußerlich eine gewisse Cultur annehmen, ohne innerlich davon durchdrungen zu sein, eine Art Affenthum, hinter welchem echte Barbarei sich verbirgt. Nur durch emsige Thätigkeit im Laufe der Zeit ist dies Missverhältnis auszugleichen. Haben wir doch schon in Europa Mühe genug, eine menschliche oder gar christliche Gesittung herzustellen, in Europa, wo eine Art Barbarei nicht selten äußerlich verziert, angestrichen oder übertüncht ist. Die Bestie im Menschen kann am wenigsten unschädlich gemacht werden durch Erpressnngen oder durch Herrschsucht oder gar durch kirchliche Satzungen, wodnrch, wie die Geschichte lehrt, die reinen Lehren des größten Menschensohnes vielfach entstellt sind.

Pädagogische Rundschau.

Aus der Mark Brandenburg. Lehrerverband und Pestalozziverein der Provinz Brandenburg hatten für dies Jahr eine Einladung nach Guben, der freundlichen Neißestadt, erhalten und tagten hier am 1., 2. und 3. October.

Einer um 12½ Uhr anberaumten Vorstandssitzung, in der meist innere Angelegenheiten des Vereins berathen wurden, folgte um drei Uhr nachmittags eine Sitzung der Delegirten. Der Vorsitzende, Hauptlehrer Hohenstein-Brandenburg, begrüßt namens des Vorstandes die Versammlung mit herzlichen Worten. Er weist auf die reichhaltige Tagesordnung hin, die anstrengende Thätigkeit erfordere. Bei den Debatten bittet er zu bedenken, dass alle gestellten Anträge aus der Absicht hervorgegangen seien, das Wol der Schule und ihrer Lehrer zu fördern; darum möge man mit Ruhe und rein sachlich die Angelegenheiten besprechen, dann würden die Verhandlungen auch einen glücklichen Verlauf nehmen. Wir wissen, man hält auf uns, deshalb wollen auch wir auf uns halten und unseren Gegnern keine Blöße geben. Vor allem aber wollen wir bedenken, dass wir sein sollen und wollen „ein einig Volk von Brüdern“.

Es erfolgt zunächst die Feststellung der Verbände und der Vertreter. Der Verein zählt in 35 Kreisverbänden, die sich in 122 Localverbäude gliedern, 3618 Mitglieder. Gegen das Vorjahr ergibt sich ein Zuwachs von 2 Kreis-, 12 Localverbänden und von 434 Mitgliedern. Es sind 69 Vertreter anwesend.

Aus dem Cassenbericht sei kurz Folgendes hervorgehoben. Die Einnahme betrug incl. des vorjährigen Bestandes und der Provisionen der „Providentia“ M. 6436,64, die Ausgabe M. 2710,66, mithin ergibt sich ein Bestand von M. 3725,98. — Die Casse des Rechtsschutzvereins wies mit dem vorjährigen Bestande eine Einnahme von M. 576,27 auf und hatte eine Ausgabe von M. 68,59, so dass ihr ein Bestand von M. 507,68 verbleibt. — Die Pensionscasse hatte im letzten Jahre einen Bestand von M. 51 086,67, dazu an Einnahme pro 1889/90 M. 7096,72, in Summa also M. 58 138,39; die Ausgabe stellte sich auf M. 7753,35, so dass ein Bestand von M. 50 430,04 vorhanden ist. Der Casse gehören gegenwärtig etwa 1230 zahlende Mitglieder an; Emeriten sind 299 gegen 282 im Vorjahr vorhanden. Zur Vertheilung gelangen M. 6112; die Unterstützungsquote wird somit etwas über M. 20 betragen. — Nach Verlesung der Revisionsprotokolle wird dem Cassirer Entlastung ertheilt. Der Vereinsbeitrag wird wieder auf M. 0,75 festgesetzt und hofft der Cassirer trotz erhöhter Anforderungen damit auskommen zu können. Ein Antrag, die Verwaltung der Pensionscasse vom Vereine zu trennen, wird abgelehnt.

Es folgt die Feststellung der Vorträge für die Hauptversammlung und für die Abtheilungssitzungen. Einleitend zu diesem Punkte der Tagesordnung bemerkte Pastor prim. Seyffarth-Liegnitz etwa Folgendes: Die Lehrertage sind eine Macht geworden, man achtet auf uns von allen Seiten, am meisten aber von feindlicher Seite her. Darum gilt es, in unseren Arbeiten zu zeigen, was wir wollen, auf welcher Seite wir stehen. — Von jeher habe er die Abtheilungssitzungen empfohlen; die seien dazu da, den inneren Ausbau zu fördern und im recht eigentlichen Sinne der Schularbeit zu dienen. Unsere großen Versammlungen sollen nach außen hin wirken, sie sollen auf das Volk, auf die öffentliche Meinung Einfluss ausüben und müssen deshalb Gegenstände von allgemeinem Interesse behandeln. Durch diese Verhandlungen wollen wir Einfluss auf die Gesetzgebung gewinnen. — Wir leben in einer großen Zeit, in der neben vielen anderen wichtigen Angelegenheiten auch das ganze Volksschulwesen einer Neugestaltung entgegensieht; damit nun diese in die rechten Bahnen gelenkt werde, müssen wir mit unseren Wünschen und Forderungen, mit unseren Ansichten und Meinungen offen und bestimmt hervortreten. — Es rüstet sich alles zum Kampfe um die Volksschule. Die Ultramontanen haben unverhohlen in Bochum ihre Absichten kundgethan. Die Schule soll unter das Joch der Kirche gebeugt, unter ihre Botmäßigkeit zurückgebracht werden. So viel man auch auf dem Bochumer Katholikentage über die Schule verhandelt hat, so ist es auffallend, dass der kaiserlichen Erlasse hinsichtlich der Neugestaltung unseres Schulwesens auch nicht mit einer Silbe gedacht worden ist. Dem gegenüber müssen wir nun Stellung nehmen. Wir stehen ganz auf der Seite unseres thatkräftigen Kaisers und bekennen uns zu den in jenen Erlassen ausgesprochenen Grundsätzen aus vollster Seele. Sind das doch die gesunden Principien der Pädagogik, die einst die edle Königin Luise vertrat, als sie Pestalozzi's Schriften las und zu seinen Ideen sich bekannte. Da nun für die nächste Zukunft die Schulgesetzgebung in den Vordergrund treten wird, müssen wir Stellung zu dieser hochwichtigen Frage nehmen und in unseren Versammlungen in Berathung darüber treten. Nach diesen Gesichtspunkten würde die Auswahl der Vorträge für die Hauptversammlung vorzunehmen sein. — Diese Ausführungen waren denn auch für die Wahl folgender Vorträge bestimmend:

1. „Über die Thesen zum Schulgesetz." Referent Pastor prim. Seyffarth-Liegnitz.
2. „Der Lehrermangel auf dem Lande, seine Ursachen und seine unausbleiblichen Folgen." Referent Cantor Lahn-Stolpe.
3. Als dritter Vortrag wurde noch in Aussicht genommen: „Der Volksschule Friedensarbeit im Religionsunterricht." Referent Hauptlehrer Herzog-Guben.

An Abtheilungsvorträgen gelangten zur Annahme:

1. „Über die Behandlung des ersten Hauptstücks des Lutherischen Katechismus." Referent Pastor prim. Seyffarth.
2. „Besprechung über die Angelegenheiten der Mittelschullehrer." Referent Mittelschullehrer Mielecke-Luckenwalde.

Eine Reihe von Anträgen, die die Vergrößerung des Vorstandes um ein Mitglied aus den Reihen der Mittelschullehrer bezweckten, werden nach langen,

lebhaften Debatten abgelehnt; doch ist die Versammlung bereit, den Mittelschullehrern für ihre besonderen Angelegenheiten eine Sectionssitzung zu gewähren, in der ein Mitglied des Vorstandes den Vorsitz zu führen hat.

Zur Annahme gelangen dagegen folgende als dringlich anerkannte Anträge:

1. Dem Cassirer sind Mancogelder in Höhe von 2 % zu bewilligen.
2. Herr Pastor prim. Seyffarth-Liegnitz wird zum Ehrenvorsitzenden ernannt.
3. Der langjährige Vorsitzende des „Deutschen Lehrertages“, Herr Lehrer O. Tiersch-Berlin, wird zum Ehrenmitgliede des Lehrerverbandes der Provinz Brandenburg ernannt.
4. Die Verhandlungen des Lehrertages sind in Zukunft von einem geeigneten Stenographen aus dem Lehrerstande niederzuschreiben und wörtlich wiederzugeben.

In der nun folgenden Vorstandswahl werden die ausscheidenden Vorstandsmitglieder: Hauptlehrer Hohenstein-Brandenburg a/H. und Rector Friesicke-Freienwalde a/O. durch Zuruf wiedergewählt.

Der letzte Gegenstand der Tagesordnung betraf die Wahl der Vertreter unseres Provinzialverbandes zum preußischen Lehrertage, der in den Weihnachtsferien einberufen werden soll. Außer den Collegen Hohenstein, Lahn und Zemlin, die dem Vorstande angehören, werden durch Stimmzettel hinzugewählt: Friesicke-Freienwalde a/O., Mielecke-Luckenwalde, Lehmann-Spandau, Fechner-Charlottenburg und Janke-Potsdam.

Damit ist die Tagesordnung der Delegirten in fast siebenstündiger Berathung zu Ende geführt. Unter herzlichen Dankesworten für treues Ausharren in der Arbeit schließt der Vorsitzende die Sitzung.

Am Donnerstag, den 2. October, wurde die Hauptversammlung, zu der sich gegen 500 Mitglieder eingefunden hatten, um 10 Uhr von dem Vorsitzenden Hohenstein unter Absingen der Liedstrophe: „O heil'ger Geist, kehr' bei uns ein,“ eröffnet. Danach heißt er die Versammlung im Namen des Vorstandes herzlich willkommen und fährt dann fort: „In wenigen Wochen ist der Geburtstag unsers Altmeisters Diesterweg, da er vor hundert Jahren das Licht der Welt erblickte, um in derselben ein hellleuchtendes Licht, ein Stern erster Größe am pädagogischen Himmel zu werden. Würden wir in der heutigen Versammlung des Kämpfers für Wahrheit, Freiheit und Recht, des nie rastenden Streiters für die Hebung und Ausstattung der Volksschule, des unermüdlichen Arbeiters für die Besserstellung und Bildung der Lehrer nicht gedenken, so müssten die Steine über unsere Undankbarkeit schreien.

„Lebe im Ganzen,“ ist die Aufforderung, die er an uns richtet. Während seines ganzen Lebens hat er gezeigt, wie er die Worte verstanden haben will. Ohne Ruh und Rast war er bemüht, die Lehrer zu vereinigen, damit sie theilhaftig würden des reichen Segens, der aus der gemeinschaftlichen Arbeit strömt. — Er verstand es, die Zagenden zu ermuthigen, die Schwankenden zu festigen, die Gedrückten zu trösten. Mit magischer Kraft zog er die Berufsgenossen an und wurde von ihnen angezogen. Nur gemeine Streber und niedrig denkende Seelen blieben ihm fern; sein Charakter duldete eben solche Mietlinge nicht um sich.

Aber nicht nur im Amt und Beruf waren die Worte: „Lebe im Ganzen“ ihm Leitstern, sondern auch für alle übrigen Verhältnisse. Die Aufgabe der

Lehrer spricht er in den Worten aus: „Die Lehrer haben den Beruf, die Rohheit und Unwissenheit des Volkes zu vertreiben; der wahre Volksschullehrer erhebt sich zum Volkspädagogen.“ Das Volk wollte er aus der Unsitte und Unwissenheit erlöst wissen. Zu diesem Zwecke regte er die Gründung von Jugendbibliotheken an. Als er aber mit Gleichgesinnten daran ging, zur geistigen und sittlichen Hebung des Volks einen Volksverein zu gründen, da begann der polisische Jesuitismus seine Wühlarbeit und vereitelte die von den reinsten Ideen getragenen Pläne für des Volkes, ja für der Menschheit Wol des so vom Wahren und Guten beseelten Mannes. Misstrauen wurde gegen ihn gesäet; er wurde als ein religionsloser Mensch hingestellt; aber er blieb sich, seinem Vaterlande und seinem lieben Gotte treu. Noch 1865 schreibt er in seinen „Rheinischen Blättern“: „Ein armer Mann, wer keine Religion hat — ich denke, das weiß nicht blos der Lehrer, sondern hat es auch erfahren. Wer aber, wie ein junger Mensch, noch wenig nachgedacht und noch weniger erfahren hat und doch bereits über die Religion hinaus ist, soll nur nicht meinen, ein Erzieher sein zu können.“ —

Wie stellt sich nun in unseren Tagen die Lehrerschaft zu der Forderung: „Lebe im Ganzen?“ Trübe war die Zeit, in der Diesterweg für die Entwickelung des Lehrerstandes kämpfte, trübe auch die Zukunft, in die er blickte. Die Fragen: „Was werden wir essen, was werden wir trinken, womit werden wir uns kleiden?“ drückten schwer die Herzen der Lehrer. Wo aber Nahrungssorgen ihre Einkehr halten, da schwinden schließlich alle Ideale. Aber ungeahnter, reicher Segen ist der Erfolg von dem Streben dieses Edlen gewesen. Von ihm gilt des Sängers Wort: „Er ist niemals gestorben.“ Alle unsere Vereinigungen sind auf ihn zurückzuführen. An dem Leben und Streben, an dem Kämpfen und Ringen in denselben für die Hebung der Schule und des Lehrerstandes, für die Bildung des Volkes zum Wole des Vaterlandes wird der von uns Geschiedene seine Freude haben. Könnten wir heute sagen: „Unsere Reihen sind geschlossen,“ so würde das das schönste Denkmal zu seinem hundertjährigen Geburtstage sein. Doch dazu hat es die Gleichgiltigkeit und der Egoismus so vieler Standesgenossen leider noch nicht kommen lassen.

Diesterweg sagt: „Lehrer sein heißt Kämpfer sein.“ Ihm haben sie die Religion abgesprochen; unseren Vereinen sprechen sie die Christlichkeit ab. Wir lassen uns aber durch solch Geschrei nicht irre machen; wir kennen die Aufgabe unseres Heilandes: „Weide meine Lämmer.“ Das Treiben eines Windthorst, eines Stöcker, eines v. Hammerstein, eines Kropatscheck soll uns darin nicht stören. Leider ist es Herrn Windthorst gelungen, in Bochum einen katholischen Lehrerverein ins Leben zu rufen. Auf der Versammlung dieser Herren hat der Lehrer Menke-Bochum über Diesterweg folgendes Urtheil gefällt: „Das ganze Erziehungssystem Diesterwegs ist danach sinnlos in sich selbst, sinnlos für die gesammte menschliche Gesellschaft und unsittlich für den einzelnen Menschen.“ Wir können diesen Herrn trotz seiner Weisheit nur bedauern. — Auf gleichem Standpunkte steht der Herausgeber der „Deutschen Lehrerzeitung“, denn er schreibt: „Die deutsche Lehrerwelt, soweit sie protestantisch, hat sich in ihrer großen Mehrheit unter die Führerschaft von Männern begeben, welche dem Bekenntnis der Kirche und dem biblischen Christenthum feind sind.“ Gegen solche Unterstellungen protestiren wir auf das entschiedenste. Kennt der Herr das achte Gebot? Der Herr

sagt: „Richtet nicht, auf dass ihr nicht gerichtet werdet.“ — Doch genug davon; es ist nicht angenehm, sich mit solchen unberechtigten Angriffen beschäftigen zu müssen.

Diesterweg würde in der jetzigen Zeit nicht nur an dem Leben in den Vereinigungen der Lehrer seine Freude haben, er würde sich noch über manches andere freuen; denn vieles ist besser geworden.

Die Schule braucht zu ihrem Gedeihen Licht und Wärme; dieser Gedanke bricht sich immer mehr Bahn. Die Regulative, welche Schule und Lehrer in Fesseln hielten, sind gefallen; die „Allgemeinen Bestimmungen“ sind an ihre Stelle getreten und gewähren der Schule Licht und Luft. Sind unsere Besoldungsverhältnisse auch noch keineswegs befriedigende, so sind sie doch unter Falk und v. Gossler besser geworden. Wir haben das Pensionsgesetz erhalten, auch ist für unsere Witwen und Waisen etwas geschehen. Wir blicken auch nicht trübe in die Zukunft. Hochbedeutsam sind die Erlasse Sr. Majestät des Kaisers und die Äußerungen Sr. Excellenz des Unterrichtsministers über die Schule; sie lassen eine Neuregelung der Verhältnisse auf gesetzlichem Wege erhoffen. Und diese Hoffnung ist im Hinblick auf den starken, zielbewussten Willen, der jetzt das Staatsruder führt, und im Hinblick auf die gewaltigen Veränderungen, die eingetreten sind, keine aussichtslose. Wir wollen deshalb nicht müde werden in unserer Arbeit und stets beherzigen die Worte: „Lebe im Ganzen!“ Wir wollen uns gemeinsam helfen und fördern, immer tüchtiger zu werden, die schweren Aufgaben unseres Lebens zu erfüllen. — Genusssucht ist die Losung der großen Massen; wir haben mit aller Kraft für die Wiederbelebung der Ideale zu arbeiten, denn „die Tugenden und Laster der Einzelnen gehen aus der Gesammtheit hervor.“ Unsere Losung bei unserer Arbeit ist und bleibt: „Mit Gott für König und Vaterland.“

Mit einem von der Versammlung begeistert aufgenommenen dreimaligen Hoch auf Se. Majestät unsern allergnädigsten König und Kaiser schließt der Vorsitzende seine von lautem Beifall begleitete Ansprache.

Es erhält nunmehr das Wort zur Begrüßung Herr Regierungs- und Schulrath Heiber aus Frankfurt a/O.

„Meine hochgeehrten Herren! Im Auftrage Sr. Excellenz des Herrn Ministers und im Auftrage der königl. Regierung zu Frankfurt a/O. bin ich gekommen, den Verhandlungen beizuwohnen. Es geschieht dies mit dem herzlichen Wunsche, dass die Verhandlungen sich fördersam erweisen möchten, das öffentliche Interesse für die Schule anzuregen, dass sie nutzbringend sein möchten, indem sie für die königl. Staatsregierung brauchbares Material herzutragen, und dass sie endlich heilsam für die ganze Lehrerschaft wirken möchten!“ Nicht habe er sich in die Discussion einzumischen, sein Erscheinen solle nur das lebhafte Interesse bekunden, welches die hohe Staatsregierung an unseren Verhandlungen nehme. —

Zur ferneren Begrüßung erhalten noch das Wort Herr Oberbürgermeister Pohlmann, Herr Lehrer Krüger und Herr Hauptlehrer Zemlin. — Ihnen allen dankt der Vorsitzende und ertheilt dann das Wort Herrn Pastor prim. Seyffarth zu seinem Vortrage: „Über die Thesen zum Schulgesetz.“

Aus dem anderthalbstündigen Vortrage heben wir nur kurz einige Hauptgedanken hervor. —

Einleitend bemerkt der Herr Vortragende, dass unsere Zeit eine hoch-

bedeutsame sei, weil darin Gestalt gewinnen will, was unsere Väter vergeblich erstrebt haben. Die Besprechung der Schulfrage in öffentlichen Blättern, die Erlasse unseres Kaisers seien hochwichtige Erscheinungen. Diese enthalten die Grundprincipien aller Erziehung und knüpfen an die Zeit von 1809—1813 wieder an, da Fichte seine Reden an die deutsche Nation hielt und der edle Schweizer Pestalozzi den Grund zur wahren Menschenerziehung legte. An jene große Zeit, in der eine Königin Luise Pestalozzi's Schriften las und ihm in der Menschheit Namen für die darin ausgesprochenen Ideen dankte, muss auch die neue Schulgesetzgebung wieder anknüpfen, wenn sie einen Fortschritt in der allgemeinen Menschenbildung herbeiführen will. — Sache der Lehrer aber wird es sein, mit ihren Erfahrungen, Meinungen und Wünschen jetzt offen hervorzutreten und sie zum gemeinschaftlichen Ausdruck zu bringen, um so der Gesetzgebung die Bahnen zu ebnen, den Weg zu zeigen. Dies thue umsomehr noth, als man bereits allgemein schon öffentlich diese Frage behandle und als von seiten der Feinde der vom Staate geleiteten Volksschule und der naturgemäßen Erziehung immer lauter und heftiger der Kampf um diese Kleinodien unseres Volkes entbrenne. Dies documentire sich besonders in den heftigen und giftigen Angriffen der ultramontanen Presse gegen den Unterrichtsminister Herrn Dr. v. Goßler. — Zwei Forderungen sind es besonders, die der Redner scharf hervorhebt: Freiheit und Einheit. Nach den ihr innewohnenden Principien könne sich die Volksschule nur dann frei entwickeln, wenn ihr die nöthige Kraft, die materielle Grundlage gegeben werde, und wenn die Hindernisse beseitigt würden, die aus der Verquickung mit anderen Organismen hervorgehen. Darum muss eine durchgreifende materielle Besserstellung erfolgen, darum muss aber auch die Localschulaufsicht durch die Geistlichen beseitigt und die allgemeine Fachaufsicht eingeführt werden. Und diese Freiheit muss der Schule von staatlicher Seite gewährleistet werden. Der zweite Punkt betrifft die Einheit des Volksschulwesens. Redner verlangt die allgemeine Volksschule, worauf die übrigen Schulen sich aufzubauen haben; denn jede Schulbildung, die nicht auf Grundlage der allgemeinen Menschenbildung basirt, führt irre. —

Nach diesem sehr beifällig aufgenommenen Vortrage trat eine Pause von 20 Minuten ein. Da der zweite Vortrag mit dem ersten nahe verwandt war, wurde die Discussion bis nach Anhörung desselben vertagt. Cantor Lahn-Stolpe erhält nach der Pause das Wort zu seinem Vortrag: „Der Lehrermangel auf dem Lande, seine Ursachen und seine unausbleiblichen Folgen.“

Wir glauben den Inhalt dieses ebenfalls mit Beifall aufgenommenen Vortrages am besten skizziren zu können, wenn wir die demselben zugrunde liegenden Leitsätze hier wiedergeben:

I. Der Lehrermangel in Preußen ist besonders auf dem Lande ein schreiender und die überfüllten Classen, sowie die vielen unbesetzten oder ungenügend besetzten Lehrerstellen liefern hierzu den Beweis.

II. Die Ursachen des Lehrermangels liegen:
a) in der ungenügenden Besoldung der Landlehrer;
b) in der Verbindung des niederen Küsterdienstes mit dem Schulamte;
c) in der Einrechnung des kirchlichen Einkommens in das Lehrereinkommen;

d) darin, dass der Lehrer einen großen Theil seines Gehaltes erst durch Garten- und Ackerbau erwerben muss und ein anderer Theil (die kirchlichen Gebüren) sehr schwankend und unsicher ist;

e) in dem Mangel einer Gehaltssteigerung nach Verhältnis des Dienstalters, wie sie in den Städten üblich ist. Die widerruflich gewährten Dienstalterszulagen heben diesen Mangel nicht auf.

III. Die Folgen dieses Lehrermangels sind:

a) dass nur noch die wenigen gut dotirten Landlehrerstellen Bewerber finden und mit geeigneten Kräften besetzt werden können;

b) dass auf den gering dotirten Stellen entweder ein beständiger Lehrerwechsel herrscht oder nur ungenügende Kräfte sesshaft bleiben;

c) dass die Jugend- und Volksbildung auf dem Lande zurückgehen und dadurch das Volk in sittlichen Verfall gerathen muss.

d) Es wird ein Rangunterschied zwischen Stadt- und Landlehrern geschaffen, der letztere in ihrem Ansehen und in ihrer Stellung schwer schädigen muss.

IV. Um dem Lehrermangel und den daraus sich ergebenden schweren Folgen zu begegnen, müssen in dem zu erhoffenden Schulgesetze für die Landlehrer folgende Grundzüge zur Geltung kommen:

a) Die Ungleichmäßigkeit in der Höhe des Gehaltes fällt weg und besteht in dieser Beziehung zwischen Stadt- und Landlehrern kein Unterschied.

b) Die Lehrer werden in ihren Gehaltsbezügen den Subalternbeamten erster Classe gleichgestellt.

c) Acker- und Naturalgefälle, sowie Gebüren für Trauungen etc. fallen weg.

d) Die Gehälter werden nicht von den einzelnen Communen gezahlt, sondern als Kreislasten aufgebracht.

e) Das niedere Küsteramt wird vom Schulamte getrennt.

f) Für Verwaltung des Cantoren- und Organistenamtes erhält der Lehrer eine entsprechende Entschädigung, die nicht in das Lehrergehalt eingerechnet werden darf, bei der Pensionirung jedoch, wenn die Verbindung eine organische ist, nach dem Pensionsgesetz in Anrechnung zu bringen ist.

g) In Rücksicht auf die Theuerungsverhältnisse der Provinzen und Orte sind Ortszulagen zu gewähren. —

Die sich an beide Vorträge knüpfende längere Debatte fördert wesentlich neue Gesichtspunkte nicht zu Tage. — Bei schon weit vorgerückter Zeit wird der dritte Vortrag von der Tagesordnung abgesetzt und der diesjährige Lehrertag nach kurzem Rückblick auf die behandelten Gegenstände unter herzlichen Dankesworten mit der Liedstrophe: „Lob, Ehr' und Preis sei Gott," geschlossen.

Der dritte Versammlungstag gehörte dem Pestalozziverein. Hauptlehrer Hossenfelder-Cottbus eröffnet am Freitag, vormittags um zehn Uhr, die Sitzung mit freundlichen Worten der Begrüßung. Hierauf gibt der Cassirer Schulz-Eberswalde den Verwaltungsbericht des Pestalozzivereins und des Waisenhauses. Wir heben nur das Wichtigste daraus hervor:

Der Verein weist auf 179 Agenturen gegen 177 im Vorjahr; von diesen haben 171 mit der Hauptcasse abgeschlossen — einige freilich wieder sehr spät — acht sind noch im Rückstande. In diesen 179 Agenturen zählt der

Verein 1871 Wolthätigkeitsmitglieder mit M. 3834,94 Beiträgen und 5179 ordentliche Mitglieder, die einen jährlichen Beitrag von M. 15 805,71 gezahlt haben. Unterstützt wurden im letzten Vereinsjahr 840 Witwen mit M. 22 088.— Die Gesammteinnahme einschließlich des Barbestandes vom Vorjahre belief sich auf M. 42 260,39, die Ausgabe betrug M. 26 542,28, so dass ein Bestand von M. 15 718,11 verbleibt.

Das Waisenhaus hatte mit den Barbeständen des letzten Jahres eine Gesammteinnahme von M. 22 730,89 und eine Ausgabe von M. 15 254,50, mithin einen Bestand von M. 7476,39. Capitalisirt wurden im letzten Jahre M. 5000, so dass das Vermögen des Waisenhauses auf M. 110 100 angewachsen ist.

Im Waisenhause wurden von Ostern d. J. ab unterhalten 28 Waisen und 4 Pensionäre; gegenwärtig sind es nur 27 Waisen; von diesen besuchen 6 das Gymnasium und 21 die Bürgerschule.

Eine lange, oft sehr erregte Debatte entspann sich über den neuen Statutenentwurf, der von einer besonderen Commission festgestellt worden war und der es sich zur Aufgabe gemacht hatte, den bisherigen Wolthätigkeitsverein in einen Rechtsverein umzugestalten. Bei der schließlich herbeigeführten Abstimmung ergab sich eine überwältigende Mehrheit für den bisher bestehenden Wolthätigkeitsverein, während für den Rechtsverein nur ein Dutzend Stimmen eintraten. —

Eine Einladung von Luckenwalde, die nächstjährige Versammlung daselbst abhalten zu wollen, wurde angenommen und darauf die Sitzung mit Dankesworten des Vorsitzenden geschlossen.

Erwähnen wir noch, dass auch die Nebenversammlungen gut besucht waren und dass darin fleißig gearbeitet worden ist, so haben wir damit in großen Zügen ein Bild von der Thätigkeit der diesjährigen Versammlungen gegeben.

Über das Festmahl, sowie über die sonstigen Veranstaltungen, die die Gubener Collegen zur Erheiterung ihrer Gäste getroffen hatten, müssen wir leider hinweggehen, um den uns zur Verfügung gestellten Raum nicht zu überschreiten. Hervorgehoben aber soll an dieser Stelle doch werden, dass die Gubener Collegen alles aufgeboten hatten, um die Tage so angenehm als möglich zu gestalten. Unvergesslich wird uns bleiben die Aufführung der Chöre zur Antigone. Darum Dank, herzlicher Dank allen, die mitgewirkt zu dem schönen Gelingen! Rector Fr. Friesicke-Freienwalde.

Von der Nordsee. Die Frage: „Wie ist der Religionsunterricht in der Volksschule zu gestalten?“ wird augenblicklich in der pädagogischen und theologischen Presse vielfach erörtert. Anlass zu diesen Erörterungen gibt die von dem Herausgeber des „Pædagogiums“ auf dem deutschen Lehrertage in Berlin gehaltene Gedächtnisrede auf Diesterweg. Die Anhänger der Orthodoxie suchen immer von neuem der Welt zu beweisen, dass ein Religionsunterricht, wie Diesterweg ihn wollte, verderblich sei; nur die Orthodoxie soll imstande sein, die Welt vor dem drohenden Verderben zu retten. Alle Übel der Zeit sind nach Angabe dieser Leute nur eine Folge des Unglaubens, und ungläubig ist jeder, der nicht die Herrschaft des Buchstabens anerkennt. Wer sich das echt protestantische Recht auf freie Forschung nicht nehmen lassen will, der

ist ein Umstürzler, ein Nihilist. Die Bibel kann, wenn diese Orthodoxen recht haben, nur dann verstanden werden, wenn man sie im Lichte der Bekenntnisschriften betrachtet.

Ein Religionsunterricht, an dem alle christlichen Kinder ohne Unterschied theilnehmen können, soll einfach unmöglich sein. Freilich mag es wenige Staaten geben, in denen bei dem Religionsunterrichte in der Schule nicht der Katechismus die erste Rolle spielt; einen Staat jedoch gibt es auch in Deutschland, der den Katechismus aus der Schule verwiesen hat, es ist der „Freistaat Bremen". (Außerhalb Deutschlands gibt es solcher Staaten viele D. R.) In dem von Lüben herausgegebenen Lehrplan für die Landschulen heißt es: „Der Unterricht über den Katechismus bleibt, wie bisher, dem Prediger überlassen."

Wie werden sich jedoch die orthodoxen Heißsporne entsetzen, wenn sie hören, dass es in Bremen sogar Lehrer gibt, die ihren Religionsunterricht vom Standpunkt des freien Protestantismus aus ertheilen.

Im Jahre 1889 ist ein Buch erschienen, betitelt: „Präparationen zu den biblischen Geschichten. Handbuch für Lehrer und Erzieher, vom Standpunkt des freien Protestantismus aus bearbeitet von K. Meyer und H. Wührmann." Leipzig, Streller. 2 M.

Die Verfasser, bremische Volksschullehrer, sagen in der Vorrede: „Die Besprechung der Religionslehren in systematischer Folge ist in Bremen dem Prediger überlassen; es verbleiben daher der Schule hier folgende drei Stufen des Religionsunterrichtes: 1. Behandlung biblischer Erzählungen (1—4 Schuljahr), 2. Behandlung biblischer Charakterbilder (5. und 6. Schuljahr) und 3. Besprechung biblischer Abschnitte (7. und 8. Schuljahr)."

(Der Lehrplan von Lüben sagt: „In der Elementarclasse kommen nur einzelne biblische Geschichten zur Verwendung; in der Mittelclasse wird Zusammenhang der Begebenheiten angestrebt; in der Oberclasse tritt die Bibelerklärung in den Vordergrund." Der Berichterstatter.)

„Die Herausgeber des Handbuches bekämpfen energisch und consequent den Wunderglauben und betonen allein den lebendigen Glauben an den einigen Gott, unseren himmlischen Vater. Gerade weil die Form den ins Leben tretenden jungen Menschen als Wahrheit geboten wird und sie später die Nichtigkeit ihres Wunderglaubens erkennen, verhalten sich so viele gleichgiltig gegen die Religion. Manche verlieren sogar in diesem Schiffbruch jeden sittlichen Halt."

Ein Ausspruch des Dompredigers Dr. Schramm, den die Verfasser anführen, lautet: „So lange das Kind selber noch unbefangen im Zauberlande des Wunders und des Märchens lebt, darf und soll auch die Religion ihm getrost in der Form kindlichen Wunderglaubens geboten werden. Wenn aber die Schule es unternimmt, auch die reifere Jugend auf dieser Stufe festzuhalten, und sie mit solchem Buchstabenglauben ins Leben hinausschickt, versündigt sie sich unseres Erachtens ebensowol an den Kindern wie an der Religion selber. Denn die Folge pflegt zu sein, entweder dass der Wahrheitssinn des Menschen zeitlebens geschädigt wird, wie so viele beweisen, die sich in religiösen Dingen selbst belügen und wolfeile Zustimmung zu allerhand unglaublichen Lehren für wahren Glauben halten, oder aber es kommen unberufene, ungeschickte, auch wol rohe Hände über die Seele des jungen Menschen und zerstören täppisch mit dem Wunderglauben zugleich das ganze Heiligthum der Religion."

Den angeführten Bemerkungen der Verfasser und des Predigers Dr. Schramm stimmen wir vollkommen zu, und fügen denselben nur noch den Wunsch an, es möchte doch recht bald die Einrichtung des Religionsunterrichtes in allen deutschen Volksschulen der in Bremen bestehenden Ordnung entsprechen. Erst wenn der Religionsunterricht mit dem übrigen Unterrichte, der ja dem Standpunkte der gesammten Cultur gemäß sein soll, übereinstimmt, dann kann er wahrhaft segensreich werden!

Aus Württemberg. Vorzeichen einer besseren Zeit. Das in der Schulentwickelung ziemlich zurückgebliebene Württemberg bietet gegenwärtig ein für Schulfreunde recht erfreuliches Bild dar. Vor wenigen Jahren noch war dies gänzlich anders; ja sogar voriges Jahr erst musste sich der Lehrerstand von seiten des höchsten Schulbeamten eine Bloßstellung vor dem ganzen Lande gefallen lassen. Diese Behandlungsweise hatte zur Folge, dass selbst die ruhigsten und frömmsten Lehrer aus ihrem Halbschlummer unsanft aufgerüttelt wurden. Die Ablehnung eines auf Erleichterung der Conferenz- und Aufsatzpflicht gerichteten Antrages aber schlug, wie man so sagt, dem Fass den Boden aus. Es erschien eine zehn Bogen starke Schrift über die Schullehrerconferenzen, in welcher die Schäden der derzeitigen Einrichtung rückhaltslos und unnachsichtlich aufgedeckt wurden. Die Schrift erregte so großes Aufsehen, dass auch sonst den Lehrern und der Schule fernstehende Kreise auf einmal sich bemüßigt sahen, den Volksschulverhältnissen einige Aufmerksamkeit zu schenken. Allen voran war es diesmal die conservative Presse, welche energisch für eine gänzliche Neugestaltung des Volksschulwesens eintrat. Aus triftigen Gründen will sie die lästige, polizeimäßige Ortsschulaufsicht beseitigt wissen. Ein Geistlicher schrieb in dieser Hinsicht, es sei bei uns jetzt soweit gekommen, dass man die Tüchtigkeit eines Schulinspectors nur nach der Zahl der gemachten Schulbesuche taxire. Ferner verlangen verschiedene Geistliche eine andere Zusammensetzung der Ortsschulbehörde. Der Geistliche soll nicht mehr den Vorsitz führen, sondern nur berathende und beschließende Stimme haben. Betreffs der Besoldung verlangt die conservative Presse für sämmtliche Anfangsstellen bis 1200 Mark nnd eine weitere Ausdehnung des Systems der Alterszulagen. Es wird zur Begründung dieser Forderung, deren Gewährung bei den vielen Gehalten mit 900—1000 Mark einen großen Fortschritt bezeichnen würde, unter anderem gesagt: „Wer die Bezüge gewerblicher Gehilfen und besserer Fabrikarbeiter kennt, wird einen solchen Wunsch nicht unbescheiden nennen. Geheime Sorgen um das äußerliche Fortkommen schaden der Gemüthsstimmung des Lehrers nnd damit ganz direct dem Unterrichte nnd der Erziehung in der Volksschule im höchsten Grade. Mit größter Mühe wird das äußere Decorum in der Kleidung, Möblirung u. s. w. noch gewahrt, und mit Unverstand wird manchmal dies den Lehrern vorgeworfen. Lassen einmal die Lehrer dieses Decorum fallen, so haben wir eine sociale Gefahr vor uns.“ Weiter wird um der Kirche willen gewünscht, der Staat möchte Vorkehrungen treffen, welche die fachmännische Leitung und Aufsicht herbeiführen, damit die Geistlichen, von allem Nebenwerk befreit, umso besser ihrem eigentlichen Berufe nachkommen können. Dies müsse aber bald geschehen, sonst könnte es leicht sein, dass die Kirche später gar nichts mehr

mitzureden habe, was um der Religiosität des Volkes willen sehr zu beklagen wäre. Soweit die Conservativen! Unsere Liberalen verlangen zu diesem hin noch verschiedenes andere, so z. B. eine günstigere Bestimmung über die Größe der einzelnen Schulclassen (die Normalzahl 90 ist ihnen zu hoch) und eine bessere Berufsvorbildung der Lehrer. Aus all den vielen Besprechungen und Äußerungen ist ersichtlich, dass die Schulfrage in Fluss kommt und dass alles auf eine baldige Entscheidung hindrängt. Sehr güustig und die Sache ungemein fördernd ist es, dass eine im Sinne unserer Vereinsbestrebungen liegende Lösung der schwebenden Fragen im eigensten Interesse der Kirche gefordert wird. Damit ist evangelischerseits zum voraus alles genommen, was die Lösung ungünstig beeinflussen und den Kampf sehr unerquicklich machen würde. — Von seiten der Landstände ist vorerst nur die Besoldungsfrage in Angriff genommen. Wie weit die conservativen Forderungen Berücksichtigung finden werden, lässt sich aber bei der dermaligen Zusammensetzung unserer zweiten Kammer noch nicht sagen. Die Oberschulbehörde selbst befasst sich zur Zeit mit der Regelung des Conferenzwesens und der Aufsatzpflicht. Auf ihre Anregung hin befasste sich der von Mitgliedern der hohen Oberschulbehörde geleitete Volksschulverein, der zu zwei Dritteln aus Geistlichen und zu einem Drittel aus Lehrern besteht, in seiner Jahresversammlung mit dieser Frage. Die gefassten Beschlüsse sollen der Oberbehörde als Grundlage der Neuregulirung dienen. Es wurde angenommen: 1. dass die Conferenzen ihren amtlichen Charakter behalten sollen, 2. dass die Zahl der Conferenzen für ständige Lehrer künftig nur noch zwei statt vier beträgt, 3. dass die unständigen Lehrer außer diesen zwei Hauptconferenzen noch drei Lernconferenzen anzuwohnen haben, 4. dass die Lernconferenzen womöglich von Lehrern zu leiten sind und 5. dass die Zahl der seither bis zum 50. Jahre zu liefernden Aufsätze von zwei auf einen herabgesetzt wird und zwar mit dem 40. Jahr als Pflichtgrenze. Obwol mit dieser Ordnung der Dinge ein ziemlicher Fortschritt sich zeigen würde, so geht doch das Verlangen der Lehrer in einzelnen Punkten noch weiter. Sie verlangen neben einer jährlichen amtlichen Conferenz drei von Lehrern geleitete freie Conferenzen, für welche immer ein Schultag, an welchem kein Nachmittagsunterricht stattfindet, freizugeben und außerdem Taggeld wie seither zu verabfolgen wäre. Außerdem wird gewünscht, die Lieferung von Pflichtaufsätzen soll mit dem abgelegten zweiten Dienstexamen aufhören; denn man sagt sich, für den Lehrer möchte auch ein Zeitpunkt festgesetzt werden, wo er mündig wird. An amtlichen Schreibereien ist ohnedies kein Mangel, so dass die Gefahr nicht vorhanden ist, der Lehrer werde das Schreiben verlernen, wenn er keine Pflichtaufsätze mehr zu machen habe.

Der 100. Geburtstag Diesterwegs ist von der Lehrerschaft des Deutschen Reiches und der deutschen Länder Österreichs mit höchster Begeisterung und in würdigster Weise gefeiert worden. Der 29. October selbst, sowie eine ganze Reihe von Tagen, welche diesem denkwürdigen Datum vorangingen und nachfolgten, gaben Zeugnis von der unversiegbaren Macht, mit welcher Diesterwegs Geist fortwirkt in unserer Zeit und fortwirken wird, so lange die Ideale der Menschheit in deutscher Zunge verkündiget werden.

Das gegenwärtige Geschlecht der Lehrer hat den größten Freuden- und Ehrentag erlebt, den die Geschichte der deutschen Schule bisher zu verzeichnen hat, ein hocherfreuliches und verheißungsvolles Zeichen der Zeit! — Wir müssen uns für diesmal mit der Feststellung dieser Thatsache begnügen und werden in der nächsten Nummer des „Pædagogium“ weiteres berichten.

Heute wollen die geneigten Leser dem Herausgeber noch ein kurzes Wort persönlicher Art gestatten. Es sind mir aus Anlass des Diesterwegfestes aus verschiedenen Gebieten der beiden verbündeten Reiche eine große Anzahl von Begrüßungstelegrammen zugegangen, von denen ich leider einen Theil nicht sofort und direct beantworten konnte, weil ich in jenen Tagen, um an verschiedenen Orten der Feier persönlich beiwohnen zu können, meinen Aufenthalt öfters wechseln musste und deshalb die mir gewidmeten Kundgebungen verspätet erhielt. Ich bitte daher die geehrten Vereine, bez. Festversammlungen in C., Ch., D.-Br., F., J., K., M., Ostfr., Oldenb., R., St. i. O., St. i. P., W. meinen herzlichen Dank an dieser Stelle freundlich entgegennehmen zu wollen und meiner unverbrüchlichen Treue und Standhaftigkeit versichert zu sein.

Wien, am 5. November 1890. Dittes.

Aus Kroatien. Am 3. und 4. September hielt zu Agram im Saale des Lehrerheims der Verband kroatischer Lehrervereine seine fünfte ordentliche Generalversammlung ab. Dazu hatte sich eine stattliche Anzahl von Lehrern und Lehrerinnen eingefunden, meist aus der Ferne.

Am ersten Tage wurde die Herausgabe eines pädagogischen Jahrbuches beschlossen.

Den zweiten Gegenstand der Verhandlung bildete die Frage betreffs der Errichtung von Badeanstalten bei allgemeinen Volksschulen. Dabei entspann sich eine längere Debatte, die mit dem Beschluss endete, dass der Stadtmagistrat von Agram, der diese Frage dem Lehrerverbande zur Begutachtung vorgelegt hatte, zu ersuchen sei, zwei Agramer Lehrer zum Studium dieses Gegenstandes an solche Anstalten des Auslandes zu entsenden, wo diese Institution bereits besteht. Dann sollen nach ihrem Vorschlage bei zwei neuen Schulgebäuden der Hauptstadt Badeanstalten errichtet werden, und falls sich bei der Durchführung keine bedeutenden Schwierigkeiten zeigen, soll dies auch bei anderen Schulen geschehen.

Den Hauptgegenstand der Berathung am 4. September bildete ein schon im Vorjahre gefasster Beschluss bezüglich der Errichtung eines Convictes in Agram für Kinder von Lehrern nnd Lehrerinnen. Den Verlauf der Debatte übergehend, wollen wir hier nur in Kürze einen Auszug aus dem Statutenentwurfe mittheilen:

Der Zweck des Lehrerconvictes ist, Gelegenheit zu geben, dass die Lehrer und Lehrerinnen, sowie die Volksschulinspectoren (welche laut Gesetz dem Volksschullehrerstande entnommen werden müssen) ihren Kindern eine größere Ausbildung geben können, als dies sonst bei der ungünstigen materiellen Lage möglich wäre. Deshalb sollen im Convict ohne Rücksicht auf Confession alle Lehrerkinder Aufnahme finden, welche die allgemeine Volksschule mit gutem Erfolge absolvirt und deren Eltern durch geleistete Einzahlung sich dieses Recht erworben haben.

In Kroatien und Slavonien sind 828 verheiratete Lehrer und Lehrerinnen mit 1035 Knaben und 965 Mädchen; davon waren im verflossenen Schuljahr in höheren Volksschulen (Bürgerschulen), Realschulen, Gymnasien und Lehrerbildungsanstalten 393 Kinder. Rechnet man noch die Universitätshörer, welche Lehrersöhne sind, so kann angenommen werden, dass es über 400 Kinder gibt, die gegenwärtig auf eine Aufnahme ins Convict Anspruch hätten. Selbstverständlich, dass es unmöglich sein wird, gleich anfangs so viele Kinder ins Convict aufzunehmen. Allein, was nicht bei der Gründung möglich sein sollte, das soll derart erreicht werden, dass das Convict den vorhandenen Geldmitteln gemäß allmählich erweitert, und so der beabsichtigte Zweck successive erreicht wird. Dass dies aber auch geschehen wird, dafür bürgt uns die Einigkeit der kroatischen Lehrer und Lehrerinnen, welche schon vieles geschaffen, welche einen Palast in der Metropole ihr Eigen nennen; dafür bürgt uns die schulfreundliche Regierung, die jedes Bestreben der Lehrer bestens unterstützt; dafür bürgt das eifrige Streben jener Männer, welche schon manche Idee gefasst und zur Verwirklichung gebracht haben; dafür bürgt die Opferwilligkeit der kroatischen Nation, welche der Schule und ihren Lehrern stets mit Freuden und bereitwilligst entgegenkommt. (Bravo! D. R.)

Die Beneficien des Convictes bestehen in freier Wohnung, Beköstigung, Beleuchtung, Bedienung und Beheizung; dieselben dauern während der ganzen Studienzeit, die Universitätsstudien nicht ausgeschlossen.

Die Mittel zur Errichtung des Convictes sollen beschafft werden:

a) durch Beiträge der Lehrer und Lehrerinnen, sowie der Volksschulinspectoren;

b) durch Schenkungen und Legate.

An Beiträgen sind zu leisten 10 fl. als Einschreibegebühr, 1 fl. monatlich während der ersten fünf Jahre und 50 kr. monatlich durch weitere fünf Jahre.

Mit der Leitung wird ein von der Generalversammlung des Verbandes kroatischer Lehrervereine zu ernennender Director betraut. Derselbe muss die Lehrbefähigung für allgemeine Volksschulen besitzen. Jeder Abtheilung (Knaben und Mädchen) steht die nöthige Anzahl von Präfecten und Präfectinnen vor.

Die Verwaltung liegt in den Händen des Comités des Verbandes kroatischer Lehrervereine.

Das Lehrerconvict soll nach fünf Jahren seiner Bestimmung übergeben werden.

(Der hocherfreuliche Aufschwung des kroatischen Schulwesens und Lehrerstandes gehört zu den angenehmsten Lebenserfahrungen des Herausgebers dieser Blätter. Es waren in erster Linie ehemalige Zöglinge des Wiener Lehrerpädagogiums, welche unter einer weisen und hochherzigen Regierung in Kroatien Fortschritte erzielten, die selbst in berühmten Schulstaaten noch in weiter Ferne liegen. (Man vergleiche hierüber auch frühere Jahrgänge des „Pædagogium.") Es freut mich, dass meine ehemaligen Schüler im Vereine mit ihren anderen wackeren Collegen ein solches Beispiel der Selbsthebung des Lehrerstandes geben und dabei eine so rühmliche Unterstützung finden in einem Lande, von dem mancher großstaatliche Spießbürger glaubt, es gehe dort heute noch etwa so zu, wie es im 30jährigen Kriege in Deutschland zuging. Zugleich bitte ich meine alten Schüler und Freunde, auch ferner über ihr Schulwesen dem „Pædagogium" von Zeit zu Zeit Bericht zu erstatten. D.)

Aus der Fachpresse.

369. Die ältere deutsche Literatur in der Schule (J. Sahr, Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr. 1890, IV). Über Volks- und Kunstdichtung. „Das Volkslied ist der Faden, der alle Zeiten unserer Literatur gleichmäßig mit einander verbindet, der unsere Dichtung und ganze Cultur immer wieder zum Rechten, Natürlichen, Deutschen zurückgeführt hat.“ — Für höhere Schulen: Auswahl unserer älteren Volkslieder in der Ursprache (von der ältesten Zeit an bis um 1600). Für Volksschule (Lesebuch) und Haus: Sammlung guter Nach- oder Umdichtungen von alten Volksliedern. — „Die ältere deutsche Literatur birgt eine unendliche Fülle großer und kleiner volksmäßiger Dichtungen von hoher Vollendung, die die ganze Stufenleiter menschlicher Empfindungen durchlaufen, ohne sich von den Grundlagen allgemein menschlichen und urdeutschen Wesens zu entfernen.“ (Um- und Nachdichtungen von G. Legerlotz: „Aus guten Stunden“, „Nibelungenlied“.) — Von den Aufgaben des deutschen Unterrichtes im allgemeinen. (Er hat die Fragen zu beantworten: „Was ist Deutsch? Welches sind die starken Wurzeln unserer Kraft? Worin beruht das Eigenartige und Urwüchsige, ich möchte sagen das Ewige im Wesen unseres Volkes? Wie und wo prägt es sich in unserer Sprache, unserer Dichtung aus? Wo ist es zu den reinsten und schönsten Formen verklärt?“)

370. Das Zeichnen auf der Unterstufe (G. Stucki, Schweiz. Lehrerz. 1890, 29—31). Schon im ersten Schuljahr, und zwar nach folgenden Grundsätzen: Das Kind begehrt niemals abstracte Linien und Figuren, sondern die Gegenstände selbst zu zeichnen; weit mehr an diesen als an jenen wird das Auge im Auffassen der Richtungen, Maßverhältnisse und charakteristischen Formen und Umrisse geübt; nur wenn wirkliche Dinge gezeichnet werden, kann das Zeichnen eine hohe Bedeutung für die Bildung der Anschauung gewinnen. — Die Pflege des Schönheitsgefühls kann kein in Betracht fallendes Moment bei der Stoffauswahl für das Zeichnen der ersten Schuljahre sein.

371. Dr. Jütting (K., Päd. Zeitung 1890, 34)[1] † 24. Juli 1890. Hehre Friesengestalt, unermüdlicher Arbeiter (Sprachforscher), Kämpfer im Sinne Diesterwegs, besonders für materielle Besserstellung der Volksschullehrer. Als Lehrer des Deutschen in Übereinstimmung mit Hildebrand (Auffassung von Wort und Begriff: beide „so innig mit einander verwachsen und darum auch so lebendig wie Leib und Seele des Menschen“). Eigenartig als Seminarlehrer — Bestreben, den Schülern immer die mannigfachen Beziehungen der verschiedenen Unterrichtsstoffe auf einander darzulegen: die verknüpfenden Fäden, das einfache Allgemeine, in den flüchtigen Erscheinungen die bleibende Ordnung und Regel u. a. „Und solche Erkenntnis — sagte er selbst — leuchtete uns dann ein als die eigentliche, des denkenden Menschen würdige Aufgabe alles Lernens.“

372. Veit Sittig (Bayr. Lehrerzeitung 1890, 31. 32) † 12. Juli 1890. Ein Genosse Heißens, Koppenstätters, Pfeiffers. (Bayr. Lehrerverein, Lehrerwaisenstift.) Sein oberfränkischer Lehrerverein Vorbild für andere. Als Landtagsabgeordneter seit 1867 der beste Vertreter der Lehrerschaft. Adel und Reinheit seines Charakters allgemein anerkannt.

---

[1]) Vgl. auch Allg. Deutsche Lehrerzeitung 1890, 34 und Hannover. Schulztg. 1890, 35.

373. Dr. Paul Möbius (R. Schmeißer, Lehrerz. f. Thüringen 1890, 30. 31) † 8. Juni 1889. Der Aufsatz legt beredtes Zeugnis ab von der innigen Verehrung, mit welcher nicht nur die gothaischen, sondern alle thüringischen Lehrer an dem Entschlafenen hingen, und würdigt dessen Bedeutung als Schulmann und Dichter in gebürender Weise.

374. Unser Vereinsleben (Kandulski, Preuß. Schulblatt 1890, 35). Verdient gelesen zu werden wegen der Wärme im Ton, der Gedrängtheit des Stiles, wegen des Humors, mit welchem die Vereinsfremden angesprochen, ihnen das Verwerfliche ihres Verhaltens geschickt vorgestellt wird. Eine recht erquickliche Lectüre!

375. Zur Lehrerseminarfrage (Stifel, Schweiz. Schularchiv 1890 VIII. IX). Ausführliche Inhaltsangabe und Kritik des sehr beachtenswerten „Berichts über die Errichtung eines Lehrerseminars im Canton Baselstadt“, welcher für die zukünftigen Volksschullehrer wissenschaftliche Ausbildung an der Mittelschule (Realschule, Realgymnasium), berufliche Ausbildung an der Hochschule (in einer Art „pädagogischer Abtheilung“) wünscht. Mit dieser grundsätzlicher Lösung der Lehrerbildungsfrage ist Verfasser ganz einverstanden; er hofft, dass der Vorgang Basels in anderen Cantonen Nachfolge finden werde.

376. Fortbildungsschule und Handwerkerstand (B. T., Gothaisches Schulblatt 1890, 16). „Kein traurigeres Zeugnis können sich die Zünftler (z. B. in Liegnitz) ausstellen, als durch ablehnendes Verhalten den Fortbildungsschulen gegenüber.“ Sie sollten die unbedingten Anhänger derselben sein — aus Sorge um die Zukunft ihres Handwerkes. „Die allgemeine obligatorische Fortbildungsschule ist unerlässlich für einen ordentlichen Übergang von der Schule zur selbstständigen Lebensführung. Fachschule und Fortbildungsschule schließen sich gegenseitig nicht aus, sondern an einander an. (Hinweis auf die Fortbildungsschule Pache's in Leipzig.)

377. Über die volkswirtschaftliche Bedeutung der Secundar- (höh. Volks-) Schule (H. Imbach, Luzerner Schulbl. 1889/90, IX). „Die Secundarschule erweitert, vervollständigt und vertieft das (in der Primarschule) Gegebene, schließt ab nach oben, gibt ein Ganzes, Abgerundetes, für das Leben Verwendbares. Der stärkere oder schwächere Besuch dieser Schule bedingt ganz wesentlich die größere oder geringere Erwerbs- und Leistungsfähigkeit der arbeitenden Classen, mittelbar den größeren oder geringeren wirtschaftlichen Fortschritt.“ Gewesene Secundarschüler erlernen ihren Beruf weit schneller als diejenigen, welche nur Primarschulbildung genossen. — In erster Linie für die Secundarschule Unentgeltlichkeit der Lehrmittel und Ertheilung von Stipendien zu fordern.

378. Fußpfade im Gebiete der Erziehungskunde. IX. Kritik (W. Walter, Päd. Zeitung 1890, 37). Pädagogische Mahnungen und Warnungen aus zwei nordischen Erzählungen: „Staub“ von Björnson (Kirchenstaub), „Gift“ von Kielland (Schulstaub, nämlich „höherer“, classisch-privilegirter; Buchmoder). — Verfasser benutzt die Gelegenheit, unsere Fachblätter zur sorgfältigen Beachtung pädagogischer Romane und Novellen aufzufordern (aus drei Gründen: Pflicht der Dankbarkeit gegen die Autoren — Genugthuung, Aufmunterung für die Berufsgenossen — vortreffliche Deckung gegen die Angriffe der Dunkelmänner und ähnlicher Gesellen).

379. Die Vertheilung des Lehrstoffes nach concentrischen Kreisen (H. Trunk, Österr. Schulbote 1890, VIII). Ein Thema, das zu denjenigen gehört, die endlich einmal von der Tagesordnung verschwinden sollten. Wir beachten die Arbeit nur wegen der guten Fassung ihrer Grundsätze: Die einzelnen Kreise dürfen dem Wesen nach nicht verschieden sein — der Lehrstoff ist nach inneren wie nach äußeren Gründen zu vertheilen. — Die Verarbeitung der vorhergehenden Gruppen muss für diejenige der nachfolgenden befähigen — der Lehrstoff jeder Stufe soll sowol im ganzen wie in seinen Theilen ein abgerundetes, wenn auch nicht abgeschlossenes Ganze bilden — der Grund darf nicht zu breit angelegt sein; sonst bleiben Aufbau und Einrichtung des Lehrgebäudes dürftig oder unvollendet.

380. Die Gesundheitslehre in der Volksschule (Philo v. Walde, Schles. Schulz. 1890, 35). „Der Menschheit ganzer Jammer fasst mich an, wenn ich vor Beginn des Unterrichtes an der Schulthür stehe und die armen Kindlein, die unschuldigen, daherkommen sehe.“ — Bei unserem verloren gegangenen Instinct für das Natürliche bedürfen wir eines Maßes von positivem Gesundheitswissen. Deshalb müssen unsere Volksschulen die Gesundheitslehre auf allen Unterrichtsstufen einführen (dagegen verschiedenen Ballast auswerfen). Die leibliche Selbsterkenntnis ist so nothwendig wie die geistige. — Gesundheitslehre als Mittel zur Lösung der socialen Frage: Glück in Einfachheit, Mäßigkeit, Natürlichkeit und Arbeit zu finden.

381. Schulreisen in Theorie und Praxis (Machold, Lehrerzeitung f. Thüringen 1890, 26). Die Schulausflüge bezwecken Übung und Kräftigung des Leibes durch Bewegung in Wald- und Gebirgsluft, durch Entbehrung der gewohnten Bequemlichkeit, durch Ertragung von Hunger und Durst, durch Nichtachtung der Müdigkeit, Hitze u. s. w. — Der Unterricht allein kann nicht Liebe und Verständnis für die Natur, für menschliches Leben und Treiben erzeugen: das muss praktisch anerzogen werden (durch Schülerreisen). — Folgt eine anmuthige Schilderung des Ausfluges, den Sondershauser Seminaristen in die Berge unternommen.

382. Die Naturlehre in der einfachen Volksschule (O. Twiehausen, Rhein.-westfäl. Schulz. 1890, 44. 45). „Der Unterricht in der Naturlehre darf nicht isolirt betrieben werden; er muss sich eng an den naturgeschichtlichen anschließen. Durch diesen Anschluss wird ihm die Frische zugeführt, die ihm von Haus aus fehlt, und das lebendige Interesse, welches die Schüler für die webende Natur bekunden, wird übergeleitet und ausgedehnt auf das Gebiet der Naturlehre.“ Die Art dieser Verbindung wird an einigen gut gewählten Beispielen aus Fluss und Teich, Wald, Feld, Haus und Hof verdeutlicht.

383. Einige Bemerkungen über unsere Schulrechenbücher (Th. Fries, Preuß. Schulz. 1890, 193). Die gegenwärtig gebräuchlichen erfüllen ihren Zweck — Aufgabenhefte für die Hand der Schüler zu sein — nicht, weil sie überflüssiges Aufgabenmaterial (arithmetische Reihenbildungen, Aufgaben für das Kopfrechnen) und „arithmetische und didaktische Fingerzeige“ enthalten. Letztere sind an diesem Orte verwerflich: sie verhindern die Gewöhnung der Schüler zur Selbstständigkeit, lähmen ihre geistige Spannkraft, bedeuten für den Lehrer eine Beleidigung. — In einem ausschließlich für die Hand der Kinder bestimmten Buche muss zwar „der Geist der Unterrichtskunst

walten, sein Odem auf jedem Blatte, in jeder Zeile zu verspüren sein; aber nicht ihre Sprache darf man darin hören."

384. Die Aufgabe des Volksschulzeichenunterrichtes (E. Mayer, Repert. d. Päd. 1890, XI): Grundlage des Bestrebens nach allgemeiner Läuterung des Geschmacks, und der Erziehung zum Verständnis für Kunst und Kunstgewerbe (Hebung des Volkswolstandes) — Anleitung und Gewöhnung zu sinnvoller Arbeitsamkeit, zu Ordnung, Pünktlichkeit, Beharrlichkeit. — „Um Beruf und Stellung des Volksschulzeichnens recht zu würdigen, muss man die Bewegung der Kunst und des Handwerkes im laufenden Jahrhundert beobachten." (Verfasser gibt eine Übersicht dieser Bewegung.) — Die Allgemeinheit des Zeichenunterrichtes in den Schulen ein Beweis für „großen Fortschritt in der Gestaltung unserer Zustände", für die „Ausbildung des Unterrichtswesens in idealfreiem Sinne."

Der rühmlich bekannte Schulmann und Schriftsteller Dr. Karl Pilz in Leipzig, auch im Ruhestande noch rastlos thätig für gemeinnützige Zwecke, hat soeben eine kleine Schrift unter folgendem Titel veröffentlicht: „Die Perlen im Staube. Gedenkschrift zum 25jährigen Jubiläum des Vereins zur Unterstützung unbemittelter talentvoller Knaben in Leipzig." Allen Freunden armer hoffnungsvoller Knaben bestens empfohlen.

Die „Pädagogische Revue" von Julius Beeger in Leipzig (ein sehr schätzenswertes Blatt, Preis 1 Mark pro Semester) äußert sich in einem Bericht über die bekannten Hetzereien der Mucker und Ultramontanen folgendermaßen:

„Könnten wir annehmen, dass es sich hier um einen Streit der Bekenntnisse handelte, so könnte es uns nicht beikommen, an dem Kampfe theilzunehmen. Denn was kann einer oder der andere dafür, dass er zu dieser oder jener Confession gehört? Die Eltern haben einer Kirche angehört (in den allermeisten Fällen auch nicht aus eigener Wahl), und der Staat hat die Kinder gezwungen, sich in den Lehren derselben Kirche unterrichten zu lassen. Lässt sich nach diesen Voraussetzungen annehmen, dass der Anhänger der einen oder anderen Kirche von den Lehren seiner Confession voll und fest überzeugt ist? Kann man nicht vielmehr vermuthen, dass der Bekenner einer Kirche dies und jenes mit in den Kauf nimmt, ohne davon überzeugt zu sein, aber auch, ohne deshalb aus der Kirche auszuscheiden? Könnte man den Glaubensinhalt einer großen Menge von Christen bildlich darstellen, so würde sich ergeben, dass neben einer kleinen Anzahl orthodoxer, bigotter Anhänger ihrer Kirche und neben einer nicht unbedeutenden Schar solcher, die nur noch dem Namen nach ihrer Confession angehören, eine große Menge vorhanden ist, die vortreffliche Christen, aber schlechte Katholiken oder Protestanten sind, Leute nämlich, welche den Geist des Christenthums viel tiefer erfasst haben, als er in den Unterscheidungslehren der beiden Kirchen zur Erscheinung kommt."

Bei Otto Salle in Braunschweig ist unlängst ein von Herrn Friedrich Pietzker, Oberlehrer am Gymnasium zu Nordhausen, im Verein für Schulreform zu Berlin gehaltener Vortrag unter dem Titel „Schule und Culturentwickelung"

erschienen, in welchem u. a. folgende schwerwiegende Bedenken ausgesprochen werden: „Es liegt in der Natur des Schulbetriebes, auf das Greifbare, das äußerlich Controlirbare zu gehen. Darum wird leicht das Mittel über den Zweck gestellt, das Wissen vor dem Können und innerhalb des Könnens die leichte und gewohnheitsmäßige Handhabung der gangbaren Formen vor dem auf das Wesen der Sache gerichteten innerlichen Können bevorzugt werden, die gern auf eigenen Pfaden wandelnde Ursprünglichkeit des Geistes hinter der rasch und leicht sich auf den gewiesenen Wegen zurechtfindenden Routine zurücktreten.

Befördert wird aber diese Richtung noch durch die unser ganzes Schulwesen besonders jetzt zu seinem Schaden nur allzusehr überwuchernde Neigung, den Lehrgang bis in das Einzelne hinein zu regeln und damit der freien Würdigung der freien Geistesanlage den Boden fast ganz zu entziehen. Die Schule trägt die Gefahr in sich, den woldressirten Durchschnittsmenschen vor dem Genie zu begünstigen, und diese Gefahr hat im Laufe der Culturentwickelung fortwährend zugenommen. —

Es ist eine harte Wahrheit, dass die Sprechlust und Sprechfähigkeit des gesunden Knaben durch die Schule nicht gefördert, sondern beeinträchtigt, zum Theil beinahe vernichtet wird. Ich rufe alle Lehrer der höheren Classen zu Zeugen auf, wie selten man in diesen junge Leute trifft, die einigermaßen den Ausdruck beherrschen. Und für diese tief bedauerliche Thatsache glaube ich die höhere Schule selbst ganz unmittelbar umsomehr verantwortlich machen zu müssen, als die tägliche Erfahrung recht häufig eine bemerkenswerte Leichtigkeit der Rede, eine wenn auch nicht immer grammatisch correcte, so doch fließende und treffende, ja durch ihre Gesundheit und Originalität vielfach auffallende Ausdrucksweise gerade bei solchen Personen beobachten lässt, die eine höhere Bildung überhaupt nicht erhalten haben.

Die Verkümmerung der Sprechlust und Sprechfähigkeit ist theilweise eine Wirkung der Schule als solcher, insofern die Natur ihres Betriebes es mit sich bringt, dass manche Knaben stundenlang gar nicht in die Lage kommen, ihre Gedanken frei zu äußern. Und naturgemäß machen die Folgen dieses Sachverhaltes sich stärker geltend auf den höheren Lehranstalten, die ihre Zöglinge soviel länger unter ihrem Einflusse festhalten. Aber zum guten Theile liegt die Ursache ganz direct in dem systematischen Sprachunterricht selber, der — indem er die natürliche Fähigkeit des Redens seiner planmäßigen Einwirkung unterwirft — auch hier eben nur der allgemeinen Gefahr der Schule erliegt, dass durch die Äußerlichkeiten der Geist getödtet wird.“

Mit den vorstehenden schulmännischen Bedenken vergleiche man folgende Äußerungen eines der ersten Philosophen der Gegenwart: „Die Etymologie gibt zwar Aufschluss über die Auffassung und das Verständnis der Dinge von Seite der Menschen in einer frühen Zeit, aber sie lehrt nicht das Wesen der Dinge kennen. Dieses muss vielmehr der Gegenstand fortwährender Forschung sein, um es immer allseitiger und klarer zu erkennen und das Irrthümliche der bisherigen Auffassung immer mehr auszuscheiden. So bleiben zwar die Worte äußerlich dieselben, aber ihr geistiges

Wesen, ihr Sinn wird mannigfach modificirt, wird fester bestimmt, erweitert oder auch eingeschränkt. Es erhält also durch die Wissenschaft das Wort erst allmählich seine wahre Bedeutung, seinen Geist, seinen richtigen Sinn. Die Menschen der Jetztzeit sind durch den langen Dogmenzwang im Glaubensgebiete und durch die exacten Formeln der Realwissenschaften verwöhnt, so dass sie überall ganz bestimmte Sätze und Formeln haben wollen, die sie ohne weiteres annehmen und getrost nach Hause tragen können. Der Sinn für reine Untersuchung und Forschung nach Wahrheit ist großentheils verschwunden und damit auch der Sinn und die Theilnahme für Philosophie und rein theoretisches Forschen." (Frohschammer in seinem Hauptwerke: „Die Phantasie als Grundprincip des Weltprocesses.")

Literatur.

Meine Erinnerungen an Adolf Diesterweg. Eine Festgabe zu dessen 100jährigem Geburtstage von Eduard Langenberg. 107 S. Frankfurt a/M., Moritz Diesterweg. 1 Mk.

Adolf Diesterweg. Eine Dankesgabe zum 29. October 1890. Von A. Böhme. 40 S. Berlin, Gaertner.

Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Von Adolf Diesterweg. 6. durchgesehene, vermehrte und in der Literatur fortgeführte Aufl. Als Jubiläumsausgabe bearbeitet und herausgegeben von Karl Richter. Erster Band. Das Allgemeine. 356 S. Frankfurt a/M., Moritz Diesterweg. 3,60 Mk.

Indem wir diese drei neuen, sehr schätzenswerten Sprossen der Diesterwegliteratur zur Anzeige bringen, bedauern wir, wegen des colossalen Andranges von neuem Material aller Art für jetzt nicht näher auf sie eingehen zu können. Die ersten beiden Schriften, Beiträge zur Biographie und Charakteristik Diesterwegs, rühren von zwei der bewährtesten alten Schüler des Meisters her; auch der Herausgeber des dritten Buches, eines Hauptwerkes ersten Ranges von Diesterweg selbst, ist der deutschen Schulwelt längst rühmlich bekannt und hat hier wieder eine Arbeit gethan, welche von seiner gründlichen Wissenschaft wie von seinem ausdauernden und gewissenhaften Fleiße ein gleich rühmliches Zeugnis gibt. Hoffentlich ist es uns möglich, hierauf noch zurückzukommen.

Was kann die Sprache zur Lösung der socialen Frage betragen? — Ein Tröpfchen Selbsterkenntnis. 103 S. Breslau 1890, Preuß & Jünger.

Ein gutes Buch mit einem schlechten Titel. Leicht kann derselbe manchen von dem politischen Tagesstreite übersättigten Leser an das Goethe'sche Sprüchlein erinnern: „Ein garstig Lied! Pfui, ein politisch Lied!“ — und ihn abschrecken, mit dem Buche nähere Bekanntschaft zu machen, was zu bedauern wäre. Schlecht ist dieser Titel auch deshalb, weil er sich keineswegs deckt mit dem Inhalte des Buches, welches dem weitaus größten Theile nach sich mit der aufgeworfenen Frage gar nicht befasst, da aber, wo es auf sie eingeht, namentlich im Schlussartikel, eine sehr summarische, wenig begründete und keineswegs befriedigende Antwort ertheilt. „Alles Heil kommt aus der Sprache“, meint der ungenannte Verfasser. Die richtige Thesis dürfte lauten: „Alles Heil kommt aus der Gesinnung“, wobei freilich im vollen Maße anerkannt werden muss, dass die Sprache viel vermag als Organ der Gesinnung.

Dessenungeachtet nennen wir das Buch ein gutes, ja ein recht gutes. Es enthält eine Fülle schöner, wahrer und fruchtbarer Gedanken, wie überall, so gerade und besonders auch in dem bereits erwähnten Schlusscapitel; es zeigt in einer Reihe kräftiger und lebenswahrer Skizzen die hohe Bedeutung der Sprache in der Entwickelung des Menschengeschlechtes, den gewichtigen Wert derselben im gesammten Culturleben, ist mit anderen Worten ein tüchtiges Stück höherer Anthropologie; es zeugt von dem reichen Wissen, der umfänglichen Belesenheit, dem tiefdringenden Denken und der freien, geraden Anschauungsweise des Verfassers, sowie von einer natürlichen Gabe desselben,

den Leser zu interessiren, zu fesseln, zum Selbstdenken anzuregen, ja zu nöthigen; wol ist es nicht frei von frappanten, geschraubten, überspannten, paradoxen Einzelheiten, im ganzen aber von einer gesunden und kraftvollen Dialektik durchdrungen, die an manchen Stellen an den Stil des großen Lessing erinnert. Wir hoffen und wünschen lebhaft, dass das bedeutende Talent des anonymen Verfassers sich zu einer hervorragenden Leuchte der Zukunft abklären möge, und empfehlen sein Buch der Beachtung im Kreise der Pädagogen.

Dr. Girardet-Breling, Die Aufgaben der öffentlichen Erziehung gegenüber der socialen Frage. 43 S. Leipzig 1890, Duncker & Humblot.

„Dass unsere Zeit wirklich an einer Reihe tief einschneidender Missstände krankt, wird von jedermann empfunden und ebenso von niemandem verkannt, dass sie schwerwiegend genug sind, um unser ganzes Volksleben in seinem wirtschaftlichen und sittlichen Bestande zu erschüttern." Hiermit spricht der Verfasser aus, was ihn zur Ausarbeitung und Herausgabe seiner Schrift veranlasst hat. Da er nun mit Recht die Grundursache der socialen Noth unserer Zeit in moralischen Gebrechen sowol der unteren wie der oberen Schichten der Gesellschaft erblickt, so findet er folgerichtig das Hauptmittel zur Abhilfe in der sittlichen Erziehung der Jugend aller Classen und Stände. „So ist also auch nur eine sittliche Erziehung imstande, das hervorzubringen, was unserem Volke heute besonders noth thut: edle, wolwollende Gesinnungen, kraftvolle Persönlichkeiten, vernünftige Fügung des Einzelwillens unter das allgemeine Wol, eine willige Beugung unter sittliche Autoritäten." Auf welche Weise nun, durch welche Mittel und Veranstaltungen eine solche Erziehung zu bewirken sei, das eben ist das Thema der vorliegenden Schrift, welche demgemäß richtiger betitelt wäre: „Über sittliche National-Erziehung", während der obige Titel einerseits zu allgemein, anderseits zu speciell ist, da in der That nur die ethische Seite der Pädagogik beleuchtet, die sociale Frage aber blos in der Einleitung und im Schluss berührt wird. Auch derjenige also, welcher ohne besondere Bezugnahme auf die Zeitlage, sondern aus rein pädagogischem Interesse der sittlichen Erziehung seine Aufmerksamkeit widmet, findet in vorliegender Schrift eine schätzenswerte Wegweisung. Verfasser hat seinen Gegenstand mit derjenigen Umsicht, Unparteilichkeit, Gründlichkeit und Würde behandelt, welche einer Lebensfrage der Menschheit gebüren und so sei seine Schrift ernstem Studium und Nachdenken bestens empfohlen.

Weber, J. J., Illustrirte Katechismen. **Schik, E.,** Katechismus der praktischen Arithmetik, 3. verb. Aufl., bearb. von **Max Meyer.** 273 S. Leipzig 1889, J. J. Weber. 3 Mk.

Die rühmlich bekannte Verlagshandlung der Leipziger „Illustrirten Zeitung" hat über hundert Katechismen aus allen Gebieten des menschlichen Wissens veröffentlicht, welche in Bezug der Ausstattung und äußeren Form nichts zu wünschen übrig lassen. Der Inhalt des uns vorliegenden Katechismus der Arithmetik verbreitet sich in Fragen und Antworten in gut geordneter Aufeinanderfolge über das Zahlensystem, die vier Grundrechnungsarten, das Rechnen mit gemeinen und Decimal-Brüchen und mit mehrnamigen Zahlen, endlich über die verschiedenen bürgerlichen Rechnungsarten einschließlich der Wechsel-, Effecten- und Waren-Rechnung.

Zu loben ist, dass in dieser Auflage die Division mittels ergänzender Subtraction durchgeführt wurde; ebenso die ausführliche Mittheilung des vereinfachten Verfahrens bei der Multiplication nach Siesing und der Neper'schen Rechentafel. Bei Anführung der Theilbarkeitsregeln hätten wir eine kurze Begründung gewünscht, welche leicht und anschaulich erbracht werden kann. Der Gebrauch des Vorwortes „in" an Stelle des Divisionszeichens, und Vertauschung von Dividend und Divisor in ihrer Aufeinanderfolge erscheint uns zweckwidrig. Die Antwort auf die Frage 125 ist unrichtig; der Curszettel belehrt uns täglich, dass alle möglichen Währungen in ein Verhältnis gebracht werden können. Auch der Antwort auf Frage 139 können wir nicht zustimmen. Wenn in einer Regeldetri-Aufgabe ein Glied zur Einheit wird, so verwandelt sich diese Aufgabe in eine Multiplication oder Division; eine Regeldetri-Aufgabe erfordert die Vornahme beider Operationen, weil sie aus dreien

von der Einheit verschiedenen Werten gebildet wird. Diese Beziehungen müssen klargelegt werden, weil sonst dem Lernenden die Arbeit unnöthig erschwert wird.

Der Katechismus ist abgefasst als Rathgeber für Lehrende und Lernende und ist wol geeignet, beiden Bestimmungen zu genügen, besonders im Gebiete der bürgerlichen Rechnungsarten wird er einem Rathsuchenden recht gute Dienste zu leisten vermögen und mag daher bestens empfohlen sein. H. E.

Löhmann, J. H., Der Rechenlehrer in der Volksschule für Lehrer. 1. Theil. Unter- und Mittelstufe nebst Antworten zum dritten Rechenheft. 184 S. Flensburg 1889, Westphalen. 2,50 Mk.

Desselben I. Rechenheft (Unterstufe). 49 S. 19. Auflage. 40 Pf.
„ II. „ (untere Mittelstufe). 41 S. 16. Auflage. 40 Pf
„ III. „ (obere Mittelstufe). 57 S. 13. Auflage. 50 Pf.
„ IV. „ (Oberstufe). 125 S. 6. Auflage. 1,20 Mk.

Der vorliegende erste Theil des Handbuches für Lehrer erörtert das Lehrziel und die Behandlung des Stoffes auf der Unterstufe, der unteren und oberen Mittelstufe. In der Unterstufe werden die Zahlenkreise 10, 20 und 100 geschieden, es wird der Wert der Grube'schen Methode und jener, nach Rechnungsarten zu verfahren, gewürdigt und als Ziel dieser Stufe die Fertigkeit des Vor- und Rückwärtszählens in allen möglichen Intervallen und die Gewandtheit und Sicherheit im Gebrauche des Einmaleins hingestellt. Die untere Mittelstufe erweitert den Zahlenkreis bis 1000 und bereitet die Bruchrechnung vor. Die obere Mittelstufe behandelt den unbegrenzten Zahlenraum, erweitert die Bruchrechnung, ohne sie jedoch abzuschließen, und lehrt die Berechnung ebener Flächen, sowie des Inhaltes von Würfel und Parallelepiped. Die beigedruckten Antworten zum dritten Rechenhefte, welche einen Anhang von 16 Seiten bilden, sind auch gesondert um 50 Pf. erhältlich.

Der Verfasser spricht sich zu Gunsten der Grube'schen Methode aus, ohne jedoch die Vortheile einer andersartigen Methode zu übersehen, wodurch man zu einer ruhigen und verständigen Würdigung aller gebotenen Vor- und Nachtheile gelangt; auch sonst ist die kühle Art des Abwägens recht lehrreich, z. B. wo von der Nothwendigkeit die Rede ist, jede Zahl als Summe von Einheiten zu denken, oder von der Zweckmäßigkeit, jede Rechnungsart in einer Mannigfaltigkeit von Einkleidungen dem Schüler vorzuführen. — Weniger zustimmen können wir dagegen der Behauptung, dass bei Entwerfung eines Voranschlages mit dreistelligen Zahlen im Kopf gerechnet werden müsse; hier behilft man sich wol mit der Correctur und langt dann völlig mit zweizifferigen Zahlen aus, da es ja in der Mehrzahl dieser Fälle nur auf die beiden höchsten Ziffern ankommen kann. Mit der Methode der Subtraction durch Ergänzung und dem Unterlassen des Anschreibens der Theilproducte bei der Division konnte sich der Verfasser noch nicht unbedingt befreunden, wie es scheint hauptsächlich wegen der „Controle des Gewohnten“. Er scheint auch davon für die Schüler Schwierigkeiten zu besorgen, welche in der That nicht vorhanden sind. Wenn man schrittweise als Divisoren 1-, 2-, 3-, 4zifferige Zahlen in Übung nimmt, so wird die Restbildung durch Ergänzung ohne Aufschreibung der Theilproducte von neunjährigen Schülern mit Leichtigkeit erlernt und dauernd anstandslos sowol bei der Division, als beim Radiciren geübt. — Zum Nachweis des Flächeninhaltes von Dreiecken wurden einige neue Figuren ersonnen, welche vermöge ihrer Anschaulichkeit für diese Stufe recht dankenswert sind.

Von den Schülerheften ist das erste der Unterstufe bestimmt; jedoch scheint uns der Zahlenkreis bis 10 auf acht Seiten zu dürftig behandelt, auch dem Zahlenkreis bis 20 können zehn Seiten kaum genügen. Dem Zahlenkreis bis 100 sind zwar dreißig Seiten gewidmet, doch fehlen eingekleidete Aufgaben. Dieselben sind auch in der unteren Mittelstufe nur sehr spärlich vertreten. Die obere Mittelstufe entspricht dem Bedürfnisse des vierten Schuljahres. Im Hefte für die Oberstufe wird das Rechnen mit Decimal- und gemeinen Brüchen erweitert; es folgen sodann Aufgaben mit

mehrnamigen Zahlen und solche der bürgerlichen Rechnungsarten, endlich über den Flächeninhalt von Vielecken und über Oberflächen und Inhalt der einfachsten Körper. Im Vorworte bemerkt der Verfasser, dass dieses Heft für einfache Schulverhältnisse (etwa für fünf Schuljahre oder für eine fünfclassige Schule) bestimmt ist, und bemerkt, dass von diesem Hefte auch erweiterte Ausgaben in zwei und vier Abtheilungen veröffentlicht wurden.

Wir finden die didaktischen Auseinandersetzungen des Lehrerheftes recht beachtenswert und die Schülerhefte unter den angegebenen Bedingungen ganz brauchbar. H. E.

Braune, A., Seminarlehrer in Eisleben, Raumlehre. 96 Fig. im Text. 64 S. 65 Pf. Hierzu methodische Erörterungen. 8 S. 30 Pf. Halle a/S. 1889, Schroedel.

Der Verfasser bekennt sich zu dem Grundsatze, die Praxis möge Ausgang und Ziel für den geometrischen Unterricht zugleich sein. Diesem Grundsatze suchte der Verfasser auch Rechnung zu tragen durch Anfertigung von Drahtmodellen und zwar des einen, um die Umwandlung eines Kreises in ein flächengleiches Dreieck zu zeigen, und eines anderen, um einen Kreis in eine Ellipse gleichen Umfanges überzuführen. Im übrigen erschöpft das Büchlein in fasslicher Weise die Lehren der Geometrie, insoweit sie in einer Volks-, vielleicht auch in einer Bürgerschule erforderlich sind, und ist mit sehr schönen Figuren ausgestattet; dagegen finden wir den Inhalt zu dürftig für eine Lehrerbildungsanstalt, an einer solchen sollte doch für ein gründlicheres Lehrmittel vorgesorgt sein. — Bei Inhaltsberechnung eines Fasses kann man sich mit der sehr genauen Lambertschen Regel allein begnügen und die übrigen sehr ungenauen Annäherungen ganz weglassen.

Die „methodischen Erörterungen" enthalten neben einigen geschichtlichen Bemerkungen ausgeführte Lectionen und die Ergebnisse der im Vorigen enthaltenen Aufgaben; wir möchten das Ganze, wie gesagt, recht gern den Volksschulen, aber ja nicht den Lehrerbildungsanstalten empfehlen, denn wir vermögen durchaus nicht dem Ausspruche beizupflichten, dass der Lehrer immer nur um eine Lection dem Schüler voraus zu sein habe. H. E.

Stohn, Literarische Skizzen für die deutsche Frauenwelt. 2 Bde. Leipzig, G. Engel.

Man kommt manchmal in die Lage, ein Buch zu nennen, aus dem ein der Schule bereits entwachsenes Mädchen eine gründlichere Kenntnis der neueren deutschen Literatur schöpfen kann, und das doch von all dem gelehrten Ballast befreit ist, welcher die Lectüre nicht zum Vergnügen, sondern zur Anstrengung macht. Das obengenannte Werk lässt sich da empfehlen. Der erste Band (bereits in dritter Auflage erschienen) enthält 11 Essais: Goethe's Faust und Torquato Tasso, Goethe's Schwester, Maria Stuart, die Braut von Messina und die Schicksalstragödie, das deutsche Volkslied, Uhland, Heine, Eichendorff, Geibel und Droste-Hülshoff. Der zweite Band bespricht den modernen Roman, Freytag, Spielhagen, Ebers, Scheffel, Wolff, das „jüngste Deutschland" und Paul Lindau, die Dichtung und die Frauen, Heinrich v. Kleist, Wildenbruch, Rich. Wagner und das Musikdrama. Drama, Lyrik, Epik sind, wie man sieht, in den beiden Bänden berücksichtigt; nur einer der Modernen, Grillparzer, der Dichter der Sappho, der Medea, des Meeres und der Liebe Wellen, der Jüdin von Toledo etc., ist hier nicht zu seinem Rechte gekommen. Er ist trotz Laube auch hier immer noch nur der Dichter einer Schicksalstragödie, der Ahnfrau! Wie man aus der gegebenen Inhaltsübersicht weiter bemerkt, sind nur Dichter besprochen, die actuelles Interesse haben, theils Lieblingsschriftsteller der Frauenwelt, theils Typen bestimmter Richtungen, bereits anerkannte Größen, nicht neuentdeckte Sterne. Jede „Skizze" (wie Stohn seine Essais bescheiden nennt) ist ein abgerundetes Ganzes, ein Bild, geschmackvoll stilisirt, eine Studie, keine „Plauderei", die den wissenschaftlichen Apparat, der zu ihrer Ausführung nöthig war, gar nicht merken lässt. Wo sie lyrische Dichtungen analysirt, flicht sie Proben ein; wo sie einen Roman nach seinen Eigenthümlichkeiten zergliedert, gibt sie eine genaue Inhaltsangabe, die geeignet ist, mit der Stoffwelt des Werkes bekannt zu machen, und die besonders nach

der Lectüre des Romanes mit Nutzen wird gelesen werden, weil sie das Wesentliche, den Kern hervorhebt und die Leserin so orientirend belehrt. Der ästhetischen Erklärung der Dichtung, die sich mit der Handlung, den Charakteren und ihrer Gruppirung der Naturschilderung etc., mit der Form und Sprache beschäftigt, ist auch biographisches Detail hinzugefügt, für das ja die Frauenwelt eine besondere Vorliebe hat. Wenn das Buch Stohns erklärt, für die deutsche Frauenwelt geschrieben zu sein, so hat das seine Berechtigung; denn einerseits ist der Stoff und die Themen mit Rücksicht auf die Frau als Leserin ausgewählt, anderseits sind die gewählten Themata mit Rücksicht darauf behandelt, was der Frau zusagt, was sie interessirt. Das sieht man z. B. sogleich aus der Art, wie Stohn so oft schon besprochene Themen, wie die „Maria Stuart" betrachtet. Zwei sehr gelungene Porträts (in Stahlstich), das des Lyrikers Geibel und das des Romanschriftstellers Freytag, der beiden Dichter also, die so hoch in Frauengunst stehen, schmücken die beiden Bände des lehrreichen Werkes. W.

Düntzers Erläuterungen zu den deutschen Classikern. Leipzig, Wartig (Hoppe). Preis eines Bändchens: 1 Mk.

Die uns vorliegenden Bändchen sind die Nummern 11 (Götz), 12 (Egmont), 14 (Iphigenie), 19 a und b (Faust I), 48, 49 (Maria Stuart), 50, 51 (Jungfrau von Orleans), 77, 78 (Uhlands Balladen). Mehrere sind in zweiter, einige, wie 11, in vierter, oder wie 14 und 19 a u. b sogar schon in fünfter Auflage erschienen, ein Beweis, wie beliebt diese Erläuterungen in Fachkreisen so gut wie beim Publicum sind. Düntzers Art zu erläutern unterscheidet sich wesentlich von der in den Schulcommentaren üblichen Methode. Düntzer leitet nämlich nicht die Rücksicht auf ein bestimmtes Alter oder auf einen bestimmten Bildungsgrad, auch nicht die Rücksicht darauf, wie der Lehrer es beim Unterrichte braucht, mit Ausscheidung alles dessen also, was sich in der Unterrichtsstunde nicht unmittelbar verwerten lässt, sondern seine Methode, die auf dem Gebiete der alten Classiker bewährte, hat den Dichter und nicht in erster Linie einen bestimmten Leserkreis des Dichters bei der Erläuterung im Auge. Er gibt uns einen vollständigen Nachweis über die Entstehung des Dichtungswerkes und ihrer Quellen, eine ins Einzelne gehende sprachliche und sachliche Erklärung, wobei er die Lesarten der verschiedenen Drucke heranzieht, und eine ästhetische Würdigung des Werkes. Die Art, wie er die letztere vermittelt, ist die Form der Paraphrase. Einigen der Nummern, wie z. B. 77, 78 ist eine Biographie des Dichters vorangestellt, hier auf 112 Seiten die Uhlands. Die im allgemeinen geschilderte Methode Düntzers lässt sich am kürzesten an einem Beispiele verdeutlichen. Greifen wir zu diesem Zwecke die Erläuterung der Ballade „Der blinde König", S. 120—127 in Bändchen 77/78 heraus! Düntzer sagt uns zuerst, wann die Ballade gedichtet (23. und 24. August 1804), wann sie umgearbeitet wurde und woher der Dichter den Stoff entlehnt hat. Er erzählt uns diesen Stoff genau nach der Quelle; hierauf weist er nach, was an diesem Stoffe den Dichter angezogen, welcher psychologische Zug ihn gefesselt hat und wie ungerechtfertigt das Beginnen so manches Erläuterers gewesen ist, auch hier eine „Idee" herauszuklügeln. Nun beginnt Düntzer die Würdigung und Erläuterung des einzelnen in Form der Paraphrase, wobei er jedesmal die Wendungen und Ausdrücke, die Zusätze und Kürzungen der verschiedenen Texte ästhetisch abschätzt. W.

Egli, Neue Erdkunde für höhere Schulen. 7. Aufl. Leipzig, Brandstetter. 3,40 Mk.

Die siebente Auflage des in Fachkreisen längst vortheilhaft bekannten Buches ist in mehrfacher Hinsicht eine verbesserte. Das statistische Material im Anhang und viele Anmerkungen der früheren Auflage sind jetzt in den Text verarbeitet, wodurch das Buch an Lesbarkeit gewonnen hat, und manche der in den früheren Auflagen vorkommenden Zahlen und statistischen Bemerkungen als nicht in ein Lernbuch gehörig gestrichen worden. Auch sonst hat der Text Verbesserungen erfahren. Die Knappheit und Frische des Ausdruckes, die Beschränkung auf das Wesentliche, das in geistvoller Weise zu einem abgerundeten Gesammtbilde verarbeitet ist — das Buch trägt diesen seinen

Charakter bezeichnend das Motto: „Non multa sed multum“ an der Stirn — die wissenschaftliche Haltung: diese Vorzüge des „alten“ Egli sind auch der neuen Auflage erhalten geblieben. W.

Neu erschienene Bücher:

Wandtafel für den Unterricht im Kartenlesen. Leipzig, Bäuerle. 5,90 Mk.

Frenzel und **Wende**, Deutschlands Colonien. 2. Aufl. Hannover, Karl Meyer. 2,40 Mk.

Schaufuß, Die hauptsächlichsten Erzeugnisse der Erde und ihrer Bewohner. Meißen, Schlimpert.

Mayer, Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht an Mittelschulen. 3. Theil. München, Oldenbourg. 1,25 Mk.

Biltz, Zur deutschen Sprache und Literatur. Vorträge und Aufsätze. Potsdam, Stein.

Erfurth und **Lindner**, Deutsche Literaturkunde. Potsdam, Stein.

Hahn, Kriemhilde, älteste Gestalt des Nibelungenliedes. Eisenach, Bacmeister. 1 Mk.

Magnus, Erläuterungen zu deutschen Lesebüchern. 3. Theil. Hannover, Meyer (Prior). 4 Mk.

Narten, Lies richtig! (Deutsche Grammatik). 2 Theile. Hannover, Karl Meyer. 1,10 Mk.

Rehorn, Methodischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. Frankfurt, Diesterweg. 50 Pf.

Schuster, Lehrbuch der Poetik für höhere Lehranstalten. 3. Aufl. Halle, Mühlmann (M. Grosse).

Sommert, Grundzüge der deutschen Poetik. 3. Aufl. Wien, Bermann. 1,60 Mk.

Schultz, Geschichte der deutschen Literatur. Dessau, Baumann.

Tupetz, Geschichte der deutschen Literatur mit besonderer Rücksichtnahme auf das Geistesleben Österreichs. Wien, Tempsky. geb. 70 kr.

Gerth, Griechisches Übungsbuch. 2. Theil. Leipzig, Winter.

Ellendt-Seyffert, Lateinische Grammatik. 34. Aufl. Berlin, Weidmann.

Harre, Kleine lateinische Schulgrammatik. Berlin, Weidmann.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Hierzu fünf Beilagen: 1. von **H. Bechhold** in **Frankfurt a. M.** 2. von **Bleyl & Kaemmerer** in **Dresden.** 3. von der **Kesselring'schen Hofbuchhandlung** in **Frankfurt a. M.** 4. von **Hermann Schroedel** in **Halle a. S.** 5. von **Franz Vahlen** in **Berlin.**

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XIIII. Jahrgang.

3. Heft, December 1890.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 3. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Zur Geschichte der Wiedergeburt der Pädagogik.

*Von Professor Dr. **Johann Kvacsala**-Pressburg.*

Die Kämpfe um den Glauben haben die Reformatoren zu sehr in Anspruch genommen, als dass sie ihre Thätigkeit anderen Gebieten des Lebens mit der gleichen Intensität hätten zuwenden können. So geschah es, dass, während die Erneuerung der Wissenschaften fast ein Jahrhundert vor der Reformation allmählich ins Leben zu treten begann, die Kunst und Wissenschaft der Erziehung fast noch ein Jahrhundert brauchte, um die Stufe zu erreichen, zu welcher sich durch die thatenreiche Bewegung der Geister die Wissenschaften und die Religion hervorgekämpft hatten. — Die Renaissance der Pädagogik datirt demnach wohl erst vom XVII. Jahrhundert, aber sie war ebenso, oder noch viel mehr durch vorhergehende Bestrebungen einzelner Männer vorbereitet gewesen, wie die beiden großen oben erwähnten Ereignisse.

In dieser Hinsicht weist die bisherige Bearbeitung der Erziehungsgeschichte bedeutende Lücken auf, und die nachfolgenden Zeilen stellen sich die Aufgabe, eine skizzenhafte, gewiss noch mehrfach zu ergänzende Darstellung der Bewegungen zu geben, die sich, theils anknüpfend an die Reformation, theils unabhängig von derselben, auf dem Gebiete der Erziehung und Erziehungswissenschaft im XVI. und im Anfange des XVII. Jahrhunderts vollzogen und die Grundgedanken der späteren Reformatoren in ihren Keimen aufweisen.

Die schon im Gesagten begründete Richtung unserer Darstellung, laut der es uns hauptsächlich um eine Ergänzung des bisher Gegebenen zu thun ist, wird uns der Pflicht des unmittelbaren Zurückgreifens auf die pädagogische Bedeutung der Reformation gewiss entbinden. Dies ist theils dadurch motivirt, dass dieselbe bereits erörtert wurde, theils dadurch, dass die von uns darzustellende Bewegung durch die Reformatoren nur mittelbar beeinflusst wurde. Am directesten ist dieser Einfluss bei Trotzendorf und Sturm nachzuweisen. Beide Schüler des großen praeceptor Germaniae lernten von ihm das Alterthum hoch schätzen und wiesen deshalb den alten Sprachen, besonders der lateinischen,

den größten Wert innerhalb ihrer Systeme zu. Beide, als Organisatoren von großer Bedeutung, von ihrer Zeit vielfach bewundert und ausgezeichnet, gehören doch mehr der Vergangenheit, sind mehr für Abschließer der mittelalterlichen, als für Eröffner oder Vorarbeiter der neuen Epoche zu erachten. An dem Alterthum nährten sich übrigens auch alle jene, die in der Erziehungslehre über ihre Zeit hinauszugehen versuchten. So Erasmus in seinem Schriftlein de ratione studii, das mit seinen Ermahnungen über den Unterricht sich in dem Rahmen der Praxis seiner Zeit bewegt. So Fortius Ringelbergius, der, mit Erasmus innig befreundet, in seinem Werke De ratione studii, obwol im ganzen auch im mittelalterlichen Rahmen sich bewegend, viel bemerkenswerte Mahnungen erlässt. Das Werklein, das noch nach 100 Jahren vielfach gelesen und gebraucht wurde, ist in einem paränetischen Tone gehalten und getragen von einer Begeisterung für das Lernen und für die Wissenschaft, die geeignet war, diese Stimmung des Verfassers dem Leser einzupflanzen. Der Verfasser ist bemüht, den Sinn für das Schöne und Anziehende besonders im Naturleben, das ihn so belebt, auch seinem Leser einzuflößen, und so wird er zum Vorboten der Pädagogen, die den Unterricht in Realien fordern. Besonders interessirt ihn die Astronomie; in seinem Verzeichnisse des zu Lernenden finden wir auch die Kosmographie und Geographie; er erwähnt auch die Gesetze, Medicin und Theologie; er gibt betreffs der Methode sehr allgemeine Weisungen; es ist aber hervorzuheben, dass er auch auf die Übungen des Körpers aufmerksam macht, den Wert der freien leiblichen Bewegung erörtert und überhaupt auf die Emsigkeit, den Fleiß und die Rührigkeit des Schülers die Aufmerksamkeit des Erziehers lenkt.

Die Schrift war weit entfernt, ein System der Erziehungskunst zu bieten; doch nährte sie die allgemeine Regung der Geister, die danach verlangten, die Fesseln der Knechtschaft und der Finsternis abzuwerfen. Die Wichtigkeit der Erziehung für die kommenden Generationen konnte nämlich den Fernerblickenden nicht verborgen bleiben. Die Schule als die Grundlage für eine bessere Zukunft, der Unterricht als das Mittel zu diesem Zwecke, das waren ihre wichtigsten Gesichtspunkte, und das Bestreben nach einer Verbesserung der Erziehung äußerte sich immer lebhafter.

Nach zwei Seiten hin haben diese pädagogischen Bestrebungen die Blüte der Erziehungskunst, wie sie dann besonders in Comenius zur reichsten Entfaltung gelangt, allmählich vorbereitet: 1. sie versuchten es, die Pädagogik durch Systematisiren der einzelnen

Thatsachen und Principien zu einer Wissenschaft zu erheben; 2. sie boten allmählich auch die einzelnen Gedanken, welche der Inhalt eines in neuer Richtung sich bewegenden Systems zu werden geeignet waren.

I.

Als Begründer der systematischen Didaktik ist, wenn ich nicht irre, Bonnaeus zu betrachten. Als Lehrer an der Akademie zu Genf wurde er von seinen Schülern aufgefordert, seine Erfahrungen und Ansichten, die sich auf den Unterricht und das Lernverfahren beziehen, zu sammeln; er that dies, aber nicht er selbst, sondern sein Schüler Paschalis hat auf Ersuchen gewichtiger Männer den Tractat veröffentlicht[1]). Der Herausgeber widmet ihn den Professoren der Genfer Schule. Der Autor selbst hebt in seiner Vorrede hervor, dass sein Versuch bahnbrechend und deshalb so schwierig sei, weil: „rem totam, qui pleno methodice exposuerit, scio neminem“, obwol „carptim tantum capita quaedam auctores attigerunt multi“. In weiterer Auseinandersetzung seines Vorhabens unterscheidet er sein Werk von einer Logik, die viele Schriftsteller als die beste Unterweiserin im Lernen priesen, und gegen diese Auffassung ankämpfend, nennt er seine Untersuchung eine Anwendung der Logik auf das Verfahren beim Lernen, was den scharfsinnigen Denker gleich verräth. — Schon aus dem Bisherigen erhellt, dass Bonnaeus eigentlich nur den Unterricht im Auge hat, und dies beweist auch sein System.

Die Theile seiner Methode bilden die Untersuchungen über das Ziel und über die Mittel des Unterrichtes, besser des Lernens.

Das Ziel ist theils wesentlich: das Erlernen der vier Facultäten und sonstiger Künste; theils zufällig: Ehre, Ruhm, Freunde, Ansehen, Vermögen. Die Mittel, die zu diesem Ziele führen, sind theils entfernt, theils nahe; zu den ersteren zählen Gotteshilfe, Lehrer, Bücher, Kosten, Ort und Zeit als äußerliche; als innere: das Erkenntnisvermögen und das Gedächtniss. Das erstere wird in ein sensitives und ein intellectuales getheilt; jenes besonders in visus und auditus, dieses als apprehensio, inventio und dijudicatio näher betrachtet. — Die zweite Classe der Mittel, die nächsten, beziehen sich theils auf die apprehensio, theils auf die conservatio des Lehrstoffes; bei der Auslegung dieser Classe wird demnach das methodische Vorgehen des Unterrichtes gezeichnet. — Das Aneignen (apprehensio) geschieht durch

[1]) Der ganze Titel lautet: Francisci Bonnaei I. V. D. et Philosophiae in Academia Genevensi Professoris quondam eminentissimi Tractatus de Ratione Discendi . . . . . Studio et opera Petri Paschalis Genevensis in lucem editus Argentorati Anno MDCXIX.

das Hören, Lesen, Autopsie, Vergleichen und Nachdenken; das Aufbewahren des Erlernten (conservatio) durch Wiederholung und durch das Schreiben.

Dies sind die Hauptzüge des Systems. Eine Fülle von Regeln knüpft sich an die einzelnen Theile desselben, von denen wir nur einzelne bedeutendere hervorheben. Bei Darlegung des Lehrzieles hat er die weitesten Grenzen des Wissenswerten vor Augen, indem er sagt: Unendlich ist die Vielheit der zu wissenden Sachen, der Sachen, die man zu lernen hat (*τῶν γνωστῶν*), für den, der *πανεπιστήμων καὶ πάνσοφος* werden will. Bei den entfernteren Mitteln legt er ein großes Gewicht auf das Sehen, weil dasselbe die Imagination mehr bewegt und ihr besser den Stoff einprägt, als die übrigen Sinne. Besonders wichtig ist, was er über die Autopsie sagt; die res sensiles kann man ohne dieselbe gar nicht vollkommen begreifen; ja so oft eine Sache vorkommt, die man durch Sagenhören schwer erlernt, helfen wir uns durch Description oder Delineation. Ein Beweis für den Wert der Autopsie ist die Anatomie, Botanologia und Kosmographia. Und nicht nur der Nutzen: mehr Vergnügen bietet auch dasjenige, woran wir Augenzeugen, als das, dessen Ohrenzeugen wir gewesen. Bei der Lecture ist die *κρίσις*, das Beurtheilen des Gelesenen das erste; es folge die *ἐκλογή* und zum Schluss denke man darüber nach. — Die Regeln muss man so gebrauchen, dass sie als Principien der inventio dienen. Sehr ausführlich sind auch die Regeln für den Charakter des zu wählenden Lehrers, wie auch die Wichtigkeit des Schreibens für den Unterricht gehörig dargelegt wird. Zum Schlusse wird, auch der Autopsie halber, die peregrinatio empfohlen, die so vielen großen Männern als Quelle ihrer hervorragenden Kenntnisse gedient.

Was an diesen Ausführungen vor allem ins Auge springt, ist der schon im Titel angedeutete Umstand, dass hier die ganze Methodenfrage von Seite des Schülers aus betrachtet wird; es sind Unterweisungen, nicht wie man etwa erziehen und lehren, sondern wie man lernen soll. Dieser Umstand beschränkt dann auch den Umfang, innerhalb dessen die Regeln entwickelt werden; wir haben es hier, nebst allgemein giltigen, aber von den übrigen nicht abgesonderten, didaktischen Principien hauptsächlich nur mit solchen zu thun, die sich auf vorgeschrittenere Schüler beziehen, was wol nirgends ausdrücklich erwähnt, aber aus dem Gesagten dennoch klar wird.

Wenn dies also auch der Vollständigkeit des Systems Abbruch thut, und wenn auch die Eintheilung des Lehrstoffes und dessen Nacheinanderfolge fehlt (dass über die Zucht kein Wort gesagt wird, ist

nach dem Titel selbstverständlich), so ist dennoch das Verdienst, viele, ja die meisten Momente und Regeln des Unterrichtes mit einem ausgesprochenen Vorsatz zum erstenmale systematisirt zu haben, für Bonnaeus unbestritten. — Dies ist um so höher anzuschlagen, als er thatsächlich zum Ausgangspunkte einer Entwickelungsreihe wurde, die seinen Beginn ruhmreich weiterführt und abschließt. Aber auch die Erörterungen über die Autopsie, peregrinatio, die Ausdehnung des Unterrichtes auf alles Wissenswerte sind Gedanken und Principien, die der scholastischen Erziehung Abschied sagen und eine neue Zeit anbahnen helfen. — Und dass Bonnaeus dies selbstständig anstrebte, beweisen seine Gewährsmänner. Es sind dies fast ausschließlich altclassische Autoren und Kirchenväter — zum Beweis dienend, dass vieles Vortreffliche, was einschlägig ist, bereits im Alterthum ausgestreut war — zugleich aber auch, dass der bescheidene Verfasser gerne eine fremde Autorität anrief, nur um vor seinen Schülern, für die er den Tractat schrieb, seinen Worten mehr Gewicht zu verschaffen. — Von der neueren Bewegung, die auch in dem Gebiete der Wissenschaften schon Spuren ließ, und von den Männern, die die Bewegung geschaffen und genährt, finden wir in seinem Werke keine Erwähnung. Dieser Umstand hinderte aber nicht, dass dem Werke, das sich bescheiden Tractat nannte, eine große Aufmerksamkeit zugewendet wurde, und ein bedeutender Schulmann, wenn auch bisher nicht genug gewürdigt, wurde in den didaktischen Fragen zu seinem Schüler. Es ist dies Johann Heinrich Alstedt, der Lehrer des Comenius.

Dies ist allerdings nur mit der nöthigen Beschränkung zu verstehen. Alstedt, ein vielseitiger Gelehrter, für den das Schreiben von Büchern eine Leidenschaft ebenso war, wie eine Nothwendigkeit, weil er auch praktisch für die Schule thätig war, hat innerhalb seines großen Systems alles Wissenswerten auch die Didaktica und Schulwissenschaft bearbeitet, und in diesen Darlegungen, die wol maßgebend auch für seine praktische Wirksamkeit gewesen sein mögen, nennt er sich ausdrücklich einen Schüler des Bonnaeus, und zwar in den beiden Werken, die sich mit dieser Disciplin beschäftigen. Ein Vergleich überzeugt uns von der Richtigkeit dieser Angabe, indem Alstedt überall seinem Vorgänger folgt, oft sehr augenscheinlich, oft mit Aufopferung der Selbstständigkeit, oft aber auch die Ansichten des Bonnaeus erweiternd oder selbe mit Neuem ergänzend und bereichernd. Alstedts pädagogische Thätigkeit und Schriften sind nicht nur als diejenigen des Lehrers des Comenius für die Geschichte der Pädagogik wertvoll. Bei der Beurtheilung derselben sind drei Gesichtspunkte ins Auge zu fassen.

Vor allem der des akademischen Lehrers. Alstedt hat viele Jahre an der Hochschule zu Herborn gewirkt und sehr viele Schriften für seine Schule verfasst, ja für eine Schulschrift gibt er auch seine große Encyklopädie aus. In seiner Panacea Philosophica id est facilis nova et accurata methodus docendi et discendi universam Encyclopaediam, Herborn 1610, gibt er als das wesentliche Ergebnis der neuen Methode an, dass man eine jede Disciplin durch die Stufen der Lexica, Praecognita, Systemata und Gymnasia zu behandeln habe. Sieht man diesem Princip näher ins Auge, so erkennt man, dass es weder eine neue Methode der Forschung, noch der Darstellung, noch der Aneignung des Gegebenen enthält, ja wir werden erinnert an die logischen Spielereien in der Ars Magna des Raymundus Lullus, der in Alstedt einen eifrigen Bewunderer hatte.

In seinem „Theatrum scholasticum“, Herborn 1610, gibt er die Grundlehren der Mnemonik, Logik und Rhetorik und in einem Appendix erörtert er, dass man entweder blos Worte, oder blos Dinge, oder Worte und Dinge zugleich lernt; die Erläuterungen aber beweisen, dass ihm mit dieser wichtigen didaktischen Eintheilung weiter gar nichts im Sinne lag, als eine schöne Eintheilung zu schaffen. Dasselbe empfindet man auch bei der Lectüre seiner großen und vielbewunderten Encyklopädie[1]), deren praktischer Zweck ja der Gebrauch für die Schüler war. Alles ist darin fein zusammengestellt; das Wissenswerte reich in Disciplinen gegliedert; jede Disciplin genau disponirt, die Disposition vorausgeschickt. — Der Zweck war dabei selbstverständlich die größtmögliche Klarheit zu gewinnen. Der Erfolg der übertriebenen Zergliederung war aber der entgegengesetzte, denn wenn man die große Anzahl Folioseiten, die nichts als Eintheilungen enthalten, durchsieht, so verwirren sich die Begriffe, anstatt sich zu klären und zu ordnen.

Dieselbe Lust zur Zergliederung bekundet sich auch bei der Betrachtung seiner pädagogischen Principien, schon darin, dass er dieselben in zwei Disciplinen zertheilt, die in der Reihenfolge der Wissenschaften weit von einander stehen; es sind dies die Didactica (Encykl. T. I. 84—124) und die Scholastica (Encykl. T. III. 273—318), deren Unterschied wol im Namen liegt, aber in der Ausführung nicht genau beachtet wird, weshalb wir auch der Unterscheidung keine weitere Bedeutung zumessen und seine Theorie des Unterrichtes in folgendem skizziren.

---

[1]) Erschienen zuerst 1620 in 4°, Herborn, dann 1630 in Folio, wie auch später noch in 4 großen Bänden.

Alstedt unterscheidet drei Zwecke des Unterrichtes, den höchsten, den Ruhm Gottes, den mittleren, die Kenntnis, den niedrigsten, den praktischen Vortheil der Bildung; er behandelt im Ferneren die Hindernisse des Unterrichtes und die Mittel desselben. Wir beschränken uns bei der Wiedergabe des geschichtlich Interessanten auf die wichtigeren Mittel der Didaktik. Unter denselben wird auch die Autopsie betont (E. I. p. 97). Der Schüler soll nicht nur zuhören, sondern auch selbst thätig sein; die durch die Anschauung erworbene Kenntnis ist viel sicherer als die durch Abstraction; denn das Gesicht ergreift viel sicherer eine Vorstellung als das Gehör. Ein weiteres wichtiges Mittel ist die Ordnung, betreffend die Eintheilung der einzelnen Stunden. Eine solche Eintheilung finden wir sowol in der Didaktik, als in der Scholastik.

Alstedt unterscheidet demnach drei Schulen: die Volksschule, Schola vernacula, mit der Muttersprache als Unterrichtssprache, die mittlere oder classische Schule, deren Hauptaufgabe die Einübung in das Lateinische und Griechische bildet, und die Hochschule. Wenn dies unseren Schulzuständen im allgemeinen völlig zu entsprechen scheint, so ist doch, bei näherer Betrachtung, manches wesentlich verschieden. Die Schola vernacula ist nur für die, die keine höhere Bildung erreichen wollen; die Mittelschule ist eine selbstständige Anstalt, welche die Schüler vom Anfang ihrer Bildung aufnimmt, ohne dieselben nachher sogleich ihren Berufsstudien zu übergeben; letztere werden mit der Mittelschule durch einen dreijährigen philosophischen Curs verbunden.

Im einzelnen ist bei der Volksschule bemerkenswert, dass auch Mädchenunterricht, ferner die Absonderung der Geschlechter streng gefordert wird. Für den Lehrer folgen einige methodische Winke, und als Anfangsjahr wird das angehende fünfte Jahr festgestellt. Die Hauptschule ist die Mittel- oder classische Schule; selbe wird in sechs Classen eingetheilt, die aber je zwei Jahre lang dauern, aber nicht ohne Ausnahme, denn die Begabteren können auch eher fertig werden. Die Aufgabe dieser Schule ist die Philologie, und so ziehen sich durch die sechs Classen die Grammatik, die Syntax, Oratoria, Rhetorik, Logik und Poetik hindurch. Drei von diesen Classen sind die unteren, die sich mit der eigentlichen Aneignung der Sprache zu beschäftigen haben, die drei höheren behandeln die Disciplinen, die den Geist stärken. Jede Classe hat noch besondere Weisungen für ihren Unterricht; uns interessirt hauptsächlich die Stellung, die Alstedt gegenüber den verschiedenen Richtungen der sprachlichen Methodik einnimmt und die sich als Befolgung der synthetischen Methode bezeichnen

lässt. Er geht nicht, wie Ratich will, von einem gegebenen Texte aus, sondern er sendet die Vocabulatur voraus und geht erst nach Erlernung der Paradigmen zu der grammatikalischen Übung über. Mit Ratich aber stimmt er in der Wahl des Autors, Terenz, überein Die Aufsicht der Schule überlässt er dem Pädagogarchen, dessen Agenden wol mit denen eines heutigen Directors identisch sind. Selbstverständlich bildet die lateinische Sprache nicht den einzigen Gegenstand. Dass die Religionslehre sorgfältig gepflegt werden soll, ist kaum nöthig besonders zu erwähnen. Schon im zweiten Jahre lernt der Schüler das Griechische, die Elemente der Musik und Arithmetik; wir werden also beinahe an das mittelalterliche trivium und quadrivium erinnert; die drei höheren Classen verbinden den Sprachunterricht mit mannigfaltigen Übungen aus dem Gebiete der Rhetorik, Poetik und Logik, und zwar sowol in der lateinischen, als in der griechischen Sprache, und bilden dann den Übergang zu der Philosophie. Wenn der Schüler mit dem 15. Jahre aus der Schola media heraustritt, was allerdings nur möglich ist, wenn eine von den sechs Classen in einem Jahre absolvirt wird, steht ihm ein dreijähriger philosophischer Curs bevor, dessen erstes Jahr es hauptsächlich mit der Mathematik, das zweite mit der physischen und metaphysischen, das dritte mit der praktischen Philosophie zu thun hat. Die Aneignung der Philosophie geht Hand in Hand und wird vollendet mit stilistischen und anderen Übungen, die die Wiederholung der philosophischen und humanistischen Kenntnisse voraussetzen, und ganz gewappnet und ausgerüstet geht der Geist mit Ende des 18. Jahres zum eigentlichen Berufsstudium über, das wol auf vier Biennien berechnet wird, gewiss aber nicht unbedingt so lange dauern muss. Es wird darin zuerst die theoretische nachher die praktische Ausbildung in dem Fache des Schülers verlangt und zum Schlusse die peregrinatio, Studienreise, welchem Gegenstande er auch eine besondere Schrift, die Epistola ad Josuam Tann de peregrinatione (erschienen nach seinem Tode 1641), gewidmet hat.

Dies die Hauptzüge des in der großen Encyklopädie enthaltenen pädagogischen Systems. Früher entstanden, aber weniger ausführlich und systematisch ist die Didactica sacra in dem biblisch-encyklopädischen Werke, dem Triumphus Bibliorum Sacrorum[1]) (p. 15—21), der wir nur einige Aphorismen entnehmen wollen. Großes Gewicht wird darauf gelegt, dass der Lehrer immer als Freund dem Schüler gegenüber auftrete, dass man in einer Zeit nur eins lehre, dass die heiligen

[1]) Francofurti 1625.

Schriften zum Mittelpunkt aller Erkenntnisse dienen sollen; dass das Nöthigere und Leichtere früher gelernt werde. Man wende beim Unterrichte häufige Unterbrechungen an; alles soll von selbst ohne Gewaltsamkeit vorgehen; man soll zugleich mit Ohr und Auge lernen, man soll nicht weiter gehen, ehe man etwas gehörig erfasst hat, und bei dem Aneignen einer Disciplin stelle man Eintheilungen in derselben an. In der Scholastica sacra (Tr. b. 209—214) entwirft er ein Bild der Schule des Alten und des Neuen Testaments, insofern es für die gegenwärtigen Schulen maßgebend sein kann, und es ist zu würdigen, dass er für die Lehrer eine anständige Besoldung verlangt.

Diesen Schulplan konnte Alstedt in Weißenburg, wohin er durch den Fürsten der Siebenbürger, Gabriel Bethlen, 1628 berufen wurde, und wo er bis zu seinem Tode (1638) wirkte, natürlich nicht realisiren. Die kleine Zahl der Lehrkräfte reichte für eine solche Gliederung des Unterrichtes nicht aus, und außerdem traten auch andere Schwierigkeiten, mit denen jeder Anfang verbunden ist, hemmend dazu. Ein klares Bild hat man wol über die Organisation der Weißenburger Schule nicht. Man nimmt an, drei Collaboratoren hätten die drei unteren Classen der Schola media geführt, während Alstedt und seine Collegen Piscator und Bisterfeld die höheren Studien vorgetragen hätten. Alstedts Gegenstand waren die philosophischen Wissenschaften, allein dass er sich auf deren Cultivirung nicht beschränkte, ist sehr natürlich. Er, der in Herborn akademische Compendien verfasste, hat auch in Siebenbürgen seine Lehrthätigkeit mit akademischen Disputationen angefangen.

Bald danach bewog ihn aber das Bedürfnis der Schüler, kleine Compendien der lateinischen, hebräischen und griechischen Sprache zu schreiben. Für das erste grammatische Jahr sind die Rudimenta Linguae Latinae (Albae Jul. 1634) bestimmt, enthaltend die lectio, declinatio, comparatio, conjugatio, syntaxis puerorum, et silvula vocabularum harmonica. Am Ende (p. 112) gibt der Verfasser eine genaue Eintheilung des Stoffes für das ganze Jahr.

Dieselbe Eintheilung finden wir auch in Rudimenta Graecae (Albae Juliae 1634). In beiden Büchern ist z. B. auch dafür Sorge getragen, dass der Wortschatz durch das Zusammenklingen der Wörter, die zu erlernen sind, sich leichter dem Gedächtnisse einprägt, eine Anordnung, die sich als eine Lehre aus dem Zeitalter der Mnemonik für die heutigen Lehrbücher der Sprachen recht gut verwerten ließe. Sein zweites Lehrbuch „Latium in nuce“ (Alb. Jul. 1635), entsprungen demselben mnemonischen Princip, führt als Motto den Satz: „Longum

est iter per praecepta, breve ac efficax per exempla" und enthält auf 275 kleinen Seiten den gebräuchlichsten lateinischen Wortschatz, die einzelnen Wörter lateinisch erklärt und nach ihrem Klange geordnet.

Seine Lehrbücher haben sich in Ungarn lange erhalten und wurden bis spät in das XVIII. Jahrhundert hinein von neuem herausgegeben. Die Mängel, die sie hatten, waren ebenso mit Vorzügen verbunden, wie überhaupt die ganze Theorie Alstedts. Das Urtheil über diese können wir in Folgendem zusammenfassen.

Sowol die Didactica als die Scholastica beschäftigen sich einseitig mit dem Unterrichte, das erziehende Moment kommt kaum in Betracht; denn die nebensächlich erwähnten Religionsübungen sind wol nicht geeignet, diese Lücke auszufüllen. Für die Realien, die in der Encyklopädie bearbeitet werden, finden wir in seinem Lehrplane keinen Raum. Die ausschließliche, übermäßige Beschäftigung mit Sprache und Grammatik bewirkt eine allzu formale Gewandtheit, welche die Gefahr der Hohlheit der Kenntnisse mit sich trägt. Man denke nur: Zwölf Jahre mit dem Studium der classischen Sprachen fast ausschließlich zugebracht, und man wird sich des Gedankens kaum erwehren können, dass sich der Geist dabei abstumpfen muss. Ebenso ist zu rügen, dass die Muttersprache ganz verdrängt und nur für diejenigen, die auf keine hohe Bildung Anspruch erheben, als Bildungsmittel zugelassen ist.

Wie bei Bonnaeus, baut sich auch bei Alstedt die Theorie der Erziehung (nebst selbstständig erforschten Ergebnissen) wesentlich auf den Anschauungen der Alten auf. Über den neuen Geist, der durch Baco, Ratich in der Philosophie und Pädagogik sich zu regen begann, hat er kaum Kenntnis. Sein philosophischer Gewährsmann, Ramus, enthebt ihn wol auch principiell der Autorität des Aristoteles, aber thatsächlich nicht. Weht aber auch aus seiner Schrift keineswegs die Neuzeit: er gab zu Bonnaeus systematisirendem Zug das Materielle, das encyklopädische Moment, wobei von ihm auch die Realien gefordert und geboten werden. Dadurch führt er uns der neuen Zeit um einen Schritt näher.

Für Alstedts pädagogische Wichtigkeit sprechen auch seine Schüler. Nebst Comenius, der sich sowol in einem Briefe, den er 1634 in Begleitung seiner Physik nach Siebenbürgen schickte, als auch in der Streitschrift gegen Marresius ausdrücklich einen Schüler Alstedts nennt, ist hier besonders zu erwähnen noch aus der Herborner Zeit Bisterfeld und aus der Weißenburger Zeit Apáczai. Beide, im ganzen Schüler der Alstedtschen Schule, haben dennoch offenen Sinn für die

neueren Bestrebungen auf dem Gebiete der Forschung und Erziehung. So ist Bisterfeld ein Verehrer Baco's; sonst ein fleißiger Verfasser von philosophischen Lehrbüchern, ein sehr gewandter Polemiker; mit der Erziehungslehre beschäftigt er sich in einem kleinen Schriftlein nur im allgemeinen und mit Hinweis auf andere Forscher, deren es viele gab. Apáczai, ein junger Gelehrter, der im Ausland für Descartes' Meditationen zugänglich wurde, steht in seinen Erörterungen über die Erziehung wol auf den Alstedtschen Theorien, aber sein Werk (eine Encyklopädie als Lehrbuch für die Schule in der Muttersprache — ungarisch) beweist schon, dass er ein Schüler und Arbeiter der neuen Zeit war, die sein Lehrer mit vorbereiten half.

II.

War es im Vorhergehenden leicht, den Weg der Entwickelung nachzuweisen, so ist es schwer, das Verhältnis jener Männer zu einander festzustellen, die die Neuzeit auch dem Inhalte nach vorbereitet haben. Die Namen Baco, Andreae, Ratich sind allgemein geläufig: Comenius nennt im Vorworte zu der Didactica noch El. Bodinus, Glaum, Lubinus, Vogel, Frey: die chronologische Reihenfolge der Werke lässt nicht sicher auf die Ursächlichkeit des Zusammenhanges schließen, und so sind wir auf Schlüsse angewiesen, die durch später gefundene Daten umgestoßen werden können. Gegenüber den landläufigen Ansichten über Baco's Einfluss auf die Pädagogik habe ich in dem Aufsatze „Comenius und Baco"[1]) nachzuweisen gesucht, dass des Comenius Hauptwerk, die Didactica, die ein Programm für seine Thätigkeit bildet, von einer solchen Beeinflussung gar nicht zeugt. Raumers Annahme, dass Ratich in England war, zur Zeit, wo Baco's Werk erschien, erwies sich als sehr zweifelhaft; so hat er denn in einer späteren Ausgabe seines Werkes nur die Beeinflussung der Ratichianer durch Baco behauptet. — Dass aus einigen gleichklingenden Stellen bei Ratich dessen Bekanntschaft mit Baco nicht mit Bestimmtheit gefolgert werden kann, hat der Urheber dieser Hypothese selbst anerkannt. Wenn also Comenius selbst sagt, Ratich sei der Urheber der neuen Richtung[2]), so hat man keinen Grund, dieser Angabe mit Skepsis entgegenzutreten. Und da Ratichs berühmt gewordener Methodus vor dem Anfang der pädagogischen Wirksamkeit Andreae's erschien, so ist es wahrscheinlich, dass auch Andreae ebenso von Ratichius beeinflusst wurde, wie

[1]) Pædagogium 1887.

[2]) Noch nach Beendigung der Didactica magna sagt er: Ratichius noster (Didacticorum Coryphaeus) etc.

Comenius. Die Reihenfolge wäre demnach: Ratich, Andreae, Comenius. Dass viele von den Principien Ratichs bei Comenius zur Geltung kommen, wird der Kenner auf einen Blick merken und sich höchstens darüber wundern, wie v. Criegern in seinem Werke „Comenius als Theolog“[1]) die Quelle der pädagogischen Principien des Comenius bei Andreae nachweisen will. Ja, es ist kaum anzunehmen, dass diese ganz allgemein gehaltene Aufzählung von pädagogischen Principien in Andreae's Theophilus nicht nach einer Bekanntschaft mit Ratichs Methodus entstanden wäre. Über den historischen Wert des Ratichschen Auftretens verweise ich auf den Aufsatz Stoerls[2]), der nach einer gerechten, alles in Betracht ziehenden Würdigung besonders die Forderung des Unterrichtes in der Muttersprache als ein hohes Verdienst Ratichs hervorhebt.

Hat Ratich den Weg für den Unterricht, und besonders für den Sprachunterricht, geebnet, so hat Andreae von einem höheren Standpunkt die Erziehung in Betracht gezogen: er hat im Rahmen eines Idealbildes der christlichen Gemeinschaft die Grundzüge des erzieherischen Verfahrens gezeichnet[3]). Vergleicht man seine Ansichten mit den Ratichschen und Alstedtschen, so wird man kaum v. Criegerns oben erwähnte Ansicht unterschreiben; aber es wäre unmotivirt, zu leugnen, dass er im großen die Richtung gekennzeichnet hat, die Comenius eingeschlagen. Doch nur das Allgemeine skizzirend, gar nicht systematisch ausgeführt, verhalten sich diese bescheidenen Bemerkungen zu dem stolzen und prächtigen Aufbau der Comenius'schen Didaktik nur wie Aphorismen, deren Wahrheit erst bewiesen werden muss, zu einem alles durch Induction (Synkritia) beweisenden und alles umfassenden philosophischen System. Ist damit die pädagogisch praktische Wirksamkeit Andreae's, die ja durch diese Beurtheilung des Theophilus gar nicht berührt wird, nicht in Schatten gestellt, so hebt ja Comenius in den beiden Didaktiken, wie auch in vielen von seinen Briefen den hohen Wert Andreae's (auch für die Pansophie) und seine Verehrung ihm gegenüber immer übereinstimmend hervor.

Hatten schon die bisher erwähnten Männer die Grundprincipien der neuen Didaktik: die Muttersprache, die Realien, die Autopsie betont, so war auch noch für das Moment vorgearbeitet, das bei dem reformatorischen Auftreten des Comenius für den Sieg den Ausschlag

---

[1]) Leipzig und Heidelberg 1881, S. 360.

[2]) Wolfgang Ratke (Ratichius), N. Jahrb. für Phil. und Päd. 1876.

[3]) Siehe besonders die Beschreibung der Schulen in „Christianopolis“.

gab: es wurde auch schon der Gedanke einer Verbindung des Sprachunterrichtes mit Sachenunterricht ausgesprochen. Eilhard Lubin (1565 geboren), der dies ganz deutlich gethan, hat sich an den deutschen Schulen besonders zu einem ausgezeichneten Kenner des Griechischen herausgebildet; Bayle erwähnt noch, dass er lateinische Verse schrieb, dabei ein Redner, Mathematiker und Theologe war; im Jahre 1605 wurde er zum Professor der Theologie in Rostock ernannt. Als solcher gab er eine griechisch-lateinische Parallelausgabe des Neuen Testamentes heraus „cum praeliminari Epistola, in qua Consilium de latina lingua compendiose a pueris addiscenda exponitur.“ Seine Invectiven gegen den grammatikalischen Unterricht hat Comenius ausführlich wiedergegeben; statt dessen schlägt Lubin zweierlei vor: entweder ein coenobium oder aber ein illustrirtes Sprachbuch, wo die Dinge in ihrer Ordnung dem Schüler vor die Augen geführt werden. Hier ist zum erstenmal die Forderung einer Verbindung der beiden Unterrichtszweige und auch die nähere Bestimmung derselben ausgesprochen. — Comenius bemerkt, der Vorschlag sei vor ihm nur Vorschlag geblieben, und als E. Vogel seine Ephemerides Linguae Latinae schrieb, sei Lubinus damit zufriedengestellt worden. E. Vogel, Conrector des Pädagogiums zu Göttingen, verfasste wirklich ein Buch, in dem er fürs ganze Jahr und zwar für jeden Tag desselben den Lehrstoff in der lateinischen Schrift vorgezeichnet hat. In der dieselbe einleitenden Didaktik schreitet er, nachdem er die Schwierigkeiten der üblichen (vulgaris) Grammatik gekennzeichnet hat, zur Begründung einer besseren Methode, deren Gang seine Definition beleuchtet.[1]) Die Sätze, deren einige für jeden Tag bestimmt werden, sollen inhaltlich, syntaktisch, etymologisch, phraseologisch erklärt werden, daran sollen sich lateinische Aufsätze und lateinische Gespräche anschließen, und nach einem Jahre wird die lateinische Sprache zu einem Eigenthum des Schülers werden.

Die Ansicht über die Zweckmäßigkeit der coenobia hat Caecilius Frey ausgebildet. Er hofft auf diese Weise ebenfalls im Laufe eines Jahres das Ziel besser, als wie immer sonst, erreichen zu können. Derselbe fordert auch ausdrücklich: „una cum verborum intellectu

---

[1]) „Didactica Latina peculiaris est compendiarius docendae Linguae Latinae modus, quo ex cognitione primitivarum simplicium vocum, ordine alphabetico cum interpretatione Germanica prius enumeratarum per Ephemerides comprehensarum illarum simul derivatae, compositae discipuli post aliquam Grammaticae perceptionem totam linguam Latinam unius anni spatio duabus saltem singulorum dierum profestorum horis possunt edoceri“ (p. 14).

Grammatico rerum distributionem philosophicam", und neben Mathematik auch neuere Geschichte und Gymnastik.

Und damit ist das Bild nicht erschöpft. Nicht genug an dem, dass die einzelnen neuen Grundgedanken ausgesprochen wurden, — es begann überhaupt ein so reges Leben auf dem Gebiete der Didaktik, insbesondere der Methodik, des Sprachunterrichtes, dass wenige Zeitalter ähnliches aufweisen. Jeder eilte heran, um mit seinem Scherflein jenem Gemeingute beizusteuern, wovon die ihre schönste Lebenszeit unglücklich zubringende Jugend Linderung ihrer Geistesqualen erhalten sollte. Morhof führt[1]) vor der Palingenesia der Wissenschaften und nach derselben eine große Anzahl Didaktiken auf, die nur über den lateinischen Unterricht handeln, und zählt lange nicht alle auf (z. B. ein Andreae findet bei ihm keine Erwähnung). Von diesem Eifer wurde auch Comenius hingerissen, ehe er noch eigentlich Lehrer wurde. In seinem Geiste, der, unter dem unmittelbaren Einfluss Alstedts herangewachsen, sich doch schon früh mit den Ratichschen Grundanschauungen und Principien bekannt gemacht und befreundet hat, concentrirten sich alle diese ausgesäeten Ideen, und er verband sie zu einem schönen und festen Ganzen. Gleichsam ein Programm für sich, schrieb er die Didaktik in der Hoffnung, sie einst seinem Vaterlande widmen zu können. — Aber so lange warten, bis er sein Vaterland wieder bekomme, konnte er nicht. Die unmittelbare Berührung mit dem Schulleben zwang ihn zu der Verwirklichung dessen, was er in jenem Programm vor sich gestellt hatte. So schrieb er für die Muttersprachschule seine Schulbücher, die gewiss epochemachend gewirkt hätten, wenn sie zu ihrer Zeit erschienen wären; nachher aber — fortschreitend — veröffentlichte er seine Janua, die, eigentlich blos ein kleiner Bestandtheil seiner reformatorischen Pläne, dennoch als ein erlösendes Werk empfangen wurde und jene neue Epoche einführte.

---

[1]) Polyhistor. S. 419, 420, 443, 444.

Die Zahl.

Von *H. F. Walsemann-Hamburg.*

Wer das Wesen der Zahl erkennen will, muss die Welt in sich zum Gegenstande einer aufmerksamen Betrachtung machen. Die Erscheinungen in unserem Innern, deren Summe wir unser Bewusstsein zu nennen pflegen, haben einen verschiedenen Ursprung. Theils sind es Zustände unseres eigenen Körpers, theils von außen kommende Reize, welche sie ursprünglich veranlassen. In jedem Falle werden gewisse Nervenstränge in einen Erregungszustand versetzt. Letzterer pflanzt sich bis zu den Centraltheilen des Nervensystems fort. Hier erfolgt die Umsetzung des Erregungszustandes in eine Bewusstseinserscheinung.

Eine Bewusstseinserscheinung, welche einen von der Außenwelt oder von unserem eigenen Körper ausgehenden Reiz zum Antriebe hat und durch die elektromotorische Wirksamkeit eines Nervenstranges zustande kommt, heißt Empfindung. Der Inhalt einer Empfindung ist abhängig von der Art der Nervenfunction, welche sie erzeugt, und diese wiederum entspricht der Qualität des äußeren Reizes, welcher auf den Empfindungsnerven eingewirkt hat. Die Erregung des letzteren wird außerdem modificirt von der Richtung des äußeren Reizes gegen die Peripherie des Empfindungsnervs. Man nennt diese Modification der Nerventhätigkeit das Localzeichen der Erregung. Dasselbe hat einen wesentlichen Antheil an der Erfassung der Außenwelt. Von der großen Zahl der Reize, welche in einem Augenblicke auf einen Empfindungsnerven — denken wir z. B. an den Sehnerven — einwirken, treffen alle die Peripherie desselben in verschiedener Richtung. Jede Erregung wird infolgedessen ein besonderes Localzeichen erhalten. Für den Fall, dass sich unter den gleichzeitig dem Bewusstsein zustrebenden Erregungen zwei oder mehrere vorfinden, die einen gleichen oder doch einen gleichartigen Inhalt haben, bilden die Localzeichen das einzige oder doch das hauptsächliche unterscheidende Mo-

ment zwischen ihnen. Ohne Localzeichen würden solche Erregungen auf ihrem Wege zum Bewusstsein oder doch beim Eintritt in das Bewusstsein infolge und nach Maßgabe ihrer inhaltlichen Verwandtschaft miteinander verschmelzen. Die verschiedenen Localzeichen der Erregung verhindern diese Vereinigung. Sie sind es in erster Linie, welche die gleichzeitig dem Bewusstsein zustrebenden Erregungen isoliren und dadurch jede Empfindung um ein Moment bereichern helfen. Es ist dies das Bewusstsein von dem Für-sich-sein der Empfindung. — In jedem Falle gewährt außerdem das Localzeichen der Erregung die Möglichkeit, die Empfindung in Verfolg des Localzeichens nach außen hin zu projiciren und sie im Raume zu localisiren.

Illustriren wir das Gesagte durch ein paar Beispiele. Auf einem Tische liegen drei Apfelsinen. Jede von ihnen übt auf unser Auge einen Lichtreiz aus. Die einzelnen Reize stimmen in jeder Hinsicht ziemlich genau überein. Sie treffen gleichzeitig die Peripherie des Sehnerven und bewirken gleichartige Erregungen des letzteren. Jedoch sendet die rechts liegende Apfelsine den Lichtreiz von rechts, die links liegende von links und die in der Mitte liegende in dieser Richtung. Die besondere Richtung des einzelnen Reizes gegen die Peripherie des Sehnerven modificirt jede der drei Nervenfunctionen und sondert sie dadurch von den beiden gleichartigen und gleichzeitig dem Bewusstsein zustrebenden Erregungen ab. Infolgedessen gelangt jede derselben für sich zum Bewusttsein. Wir projiciren hierauf die einzelnen Empfindungen und localisiren sie: Wir erblicken jede der drei Apfelsinen für sich auf dem Tische. —

Die beiden Töne c, wenn man sie in derselben Richtung wahrnimmt, können nicht von einander unterschieden werden. Es ist das aber möglich, wenn das eine c in anderer Richtung erklingt. — Stellt man sich vor einen Spiegel, so werden die von dem eigenen Körper ausgehenden Lichtstrahlen von der Spiegelfläche reflectirt. Die Richtung der reflectirten Lichtreize gibt der Erregung des Sehnerven das Localzeichen. In Verfolg des letzteren projiciren wir die Empfindung hinter den Spiegel. —

Das Bewusstsein des Für-sich-seins einer Empfindung ist jedoch in den meisten Fällen nicht ausschließlich die Wirkung des Localzeichens der Erregung; die Erzeugung dieses Bewusstseins wird auch bewirkt:

1. durch den Gegensatz einer Empfindung zu anderen Empfindungen, welche gleichzeitig mit ihr ins Bewußtsein treten. Eine Farbe unterscheidet man leicht von einem Klange, einen Klang

leicht von einem Geruche; der Ton c hebt sich deutlich ab von dem Tone d, u. s. f.;

2. durch die bedeutendere Stärke einer Empfindung im Vergleiche mit anderen Empfindungen, welche gleichzeitig bewusst werden. Aus einem Durcheinander von Tönen hört man denjenigen Ton heraus, der sich durch besondere Stärke auszeichnet; bei Betrachtung eines Gemäldes „fällt etwas in die Augen", u. s. f.;

3. dadurch, dass eine Erregung vor oder nach einer anderen, jedoch noch gleichzeitig mit dieser empfunden wird. Die gleichen Töne c sind deutlich von einander zu unterscheiden, wenn sie nach einander angeschlagen werden. Die Schläge einer Uhr werden für sich empfunden u. s. f.:

Wenn der äußere Reiz und die durch ihn bewirkte Nervenfunction aufhören, bleibt die Empfindung in unserem Innern fortbestehen. Sie heißt nun Vorstellung. Dem Inhalte nach stimmen Vorstellung und Empfindung mit einander überein. Nur besitzt jene eine geringere Lebhaftigkeit als diese, und wenn sie nicht durch besondere Umstände noch eine Zeitlang im Bewusstsein erhalten wird, so erfolgt bald ihre gänzliche Verdunkelung.

Die Ursache hiervon ist zu suchen in dem Streben aller inneren Zustände, Bewusstsein zu erlangen. Solchem Streben gegenüber vermag sich die Empfindung im Bewusstsein zu behaupten, weil ihr von außenher immerfort neue Existenzkraft zufließt. Die Vorstellung aber muss diesen Zufluss entbehren; insbesondere wird sie nicht mehr unterstützt von dem Localzeichen der Erregung. Beides hat zur Folge, dass die Vorstellung die Lebhaftigkeit der Empfindung verliert und zu einem verschwommenen Gebilde herabsinkt, welches ein klar ausgeprägtes Für-sich-sein nicht mehr besitzt, auch nicht mehr bestimmt projicirt und localisirt werden kann.

Jedoch hat man mit der Zeit Mittel und Wege gefunden, die Vorstellungen isolirt zu erhalten und für die Verwendung beim Denken bereitzustellen. Jede Vorstellung wird mit einer bestimmten Sprachform eng verknüpft. Das bewirkt die Absonderung dieser Vorstellung von allen Erscheinungen, mit denen eine andere Sprachform verknüpft ist. Außerdem hat die Verknüpfung von Vorstellung und sprachlicher Formvorstellung zur Folge, dass stets die eine mit der anderen verdunkelt oder reproducirt wird.

Die Erfindung und Ausbildung einer Sprache hat es möglich gemacht, die Vorstellungen für sich zu denken und das Bewusstsein von dem Für-sich-sein der Vorstellungen zu haben. Allerdings ist letzteres

nicht ausschließlich die Wirkung der Sprache: die verschiedene Stärke, der Gegensatz und das Nacheinander der Vorstellungen tragen mit zur Erzeugung dieses Bewusstseins bei. —

Empfindungen und Vorstellungen sind ihrem Inhalte nach häufig nichts Einfaches. Die Außenwelt übt die verschiedenartigsten Angriffe auf die Empfindungsnerven aus. Auf das Auge wirken Lichtumrisse und Farben, auf das Ohr Geräusche, Klänge und Töne, auf den Geruchs- und Geschmacksnerven chemische Agentien, auf die in der Haut endenden Empfindungsnerven Wärme, Elektricität, physischer Druck, Härte und Rauhigkeit. Von diesen verschiedenartigen Reizen gehen vielfach mehrere von demselben Gegenstande aus und gelangen mit demselben Localzeichen gleichzeitig zum Bewusstsein. Sie verschmelzen zu einer Erscheinung und werden auf einen Gegenstand bezogen. Jedes empfundene oder vorgestellte Ganze heißt im Hinblick auf seine Theile Gesammtempfindung, bezw. Gesammtvorstellung, jeder verschiedenartige Theil der letzteren Theilvorstellung. Eine Apfelsine z. B. zeigt sich uns als Ganzes. Im einzelnen jedoch sehen wir die gelbe Farbe, die rundliche Gestalt, riechen wir das angenehme Aroma, schmecken wir den erfrischenden Saft, fühlen wir die runzelige Oberfläche. Die Erscheinung, welche eine Apfelsine in unserem Innern hervorruft, ist mithin eine Gesammtempfindung; sie setzt sich zusammen aus den Theilempfindungen gelb, rundlich, wolriechend, erfrischend, runzelig.

Die Theilempfindungen einer Gesammtempfindung können für sich zum Bewusstsein gebracht werden. Thatsächlich muss dies geschehen, wenn eine Gesammtvorstellung allseitig erklärt werden soll. Die Gesammtempfindung von einem Gegenstande ist zunächst zwar relativ vollständig, aber im ganzen wie im einzelnen dunkel. Erst die nachträglich erfolgende Verdeutlichung der Theilempfindungen bewirkt die Klärung der Gesammtempfindung. Hierbei kommt es darauf an, die zu verdeutlichende Theilempfindung von der Gesammtempfindung loszulösen und über die übrigen Theilempfindungen der letzteren zu erheben. Das Localzeichen der Erregung wirkt dem entgegen; denn es stimmt mit denjenigen der anderen Theilvorstellungen überein. Aber die verschiedene Stärke, der Gegensatz, das Nacheinander und vor allen Dingen die Verknüpfung der Theilempfindungen mit besonderen Sprachformen (gelb, rundlich, wolriechend u. s. w.) ermöglichen die Isolirung und die Klärung jeder einzelnen Theilempfindung.

Die gleichen Localzeichen vereinigen die geklärten Theilempfindungen zu einer Gesammtempfindung. Eine Sprachform, welche mit

diesem Ganzen eng verknüpft wird, schlingt um die verschiedenartigen Theile desselben ein festes Band. Die Gesammtvorstellung besitzt nunmehr nicht allein eine bedeutende Intensität, sondern sie hebt sich auch von anderen Vorstellungen deutlich ab. Sie ist für sich, und dieses scharf ausgeprägte Für-sich-sein kommt dem Denkenden klar zum Bewusstsein.

Im Vorstehenden haben wir hauptsächlich den Zweck verfolgt, das Bewusstsein von dem Für-sich-sein der Erscheinungen auf seine Ursachen zurückzuführen. Als solche haben wir erkannt:

1. die Localzeichen der Erregung,
2. die verschiedene Stärke,
3. den Gegensatz,
4. das Nacheinander,
5. die Verknüpfung der Empfindungen, Vorstellungen und Gesammtvorstellungen mit bestimmten Sprachformen.

Das Bewusstsein von dem Für-sich-sein der Erscheinungen hat die Bildung besonderer Sprachformen zur Bezeichnung dieses Bewusstseins zur Folge gehabt. Eine vollkommen ausgebildete Sprache muss eben den Ausdruck eines jeden inneren Momentes ermöglichen. Unsere deutsche Sprache besitzt zur Bezeichnung des Bewusstseins von dem Für-sich-sein der Erscheinungen die Wurzel „ein". Letztere, oder aber die abgeleiteten Formen „einfach", „einmal", „Einheit", „eins" werden beim Gedankenausdruck zu dem bezeichneten Zwecke verwandt.

Unsere Vorstellungsthätigkeit kann sich aber auch auf mehrere Gegenstände gleichzeitig erstrecken. In diesem Falle bilden mehrere complicirte Erscheinungen den Inhalt unseres Bewusstseins. Es sind nun drei verschiedene Fälle möglich:

1. die gleichzeitig bewussten Erscheinungen sind einander gleich;
2. die gleichzeitig bewussten Erscheinungen sind vergleichbar;
3. die gleichzeitig bewussten Erscheinungen sind unvergleichbar.

Unsere Bewusstseinserscheinungen entsprechen genau den äußeren Reizen, welche sie ursprünglich veranlassen. Gleiche Erscheinungen setzen demnach voraus, dass gleiche Reize ihre Erzeugung bewirkt haben. Diese Voraussetzung ist erfüllt, wenn ein und derselbe Reiz zu verschiedenen Zeiten das peripherische Ende eines Empfindungsnerven erregt. Wir besitzen in diesem Falle eine geklärte Vorstellung und erhalten dazu die gleiche Empfindung. Zwar gelangen beide nicht gleichzeitig zum Bewusstsein; aber die Empfindung reproducirt die Vorstellung unmittelbar. Personen, die wir kennen gelernt, Ge-

genstände, die wir gesehen, Melodien, die wir gehört, Gase, die wir gerochen haben, kommen uns bekannt vor, wenn wir sie von neuem wahrnehmen. Die Vorstellung, welche durch das frühere Sehen bezw. Hören bezw. Riechen in unserem Innern erzeugt worden ist, steigt hervor, sowie infolge derselben Einwirkung von außenher die nämliche Erscheinung Bewusstsein erlangt, und verschmilzt mit der letzteren in einen Bewusstseinsact.

Die Klarheit und Kraft der Vorstellung kommt der Empfindung zugute. So verschmilzt die Gesammtempfindung von einem uns bekannten Gegenstande mit der geklärten Gesammtvorstellung, welche wir von diesem Gegenstande bereits besitzen, und infolge dieser Vereinigung erhebt sich jene augenblicklich über das Niveau einer complicirten dunklen Gesammtempfindung zu der Höhe einer allseitig geklärten Erscheinung.

Die Empfindung, als die lebhaftere, gibt der vereinigten Erscheinung das Localzeichen; wir projiciren und localisiren die letztere nach Maßgabe der Empfindung. Nun ist aber auch die Vorstellung früher mit einem besonderen Localzeichen zum Bewusstsein gekommen. Das entsprechende Empfindungsmoment hat die Erscheinung isoliren und die Einheit derselben bilden und erhalten helfen. Zwar hat dieses Moment, als der Empfindungsreiz zu wirken aufhörte, an Lebhaftigkeit verloren; aber es haftet noch der Vorstellung an, und beim Zusammentreffen derselben mit der gleichen Empfindung bleibt es von der Vereinigung beider ausgeschlossen. Dieser Umstand erklärt es, dass wir Vorstellung und Empfindung trotz inhaltlicher Gleichheit häufig nicht indentificiren, sondern uns des Für-sich-seins beider bewusst bleiben. So erkennen wir einen Gegenstand wieder und erinnern uns dabei unwillkürlich, dass uns derselbe Gegenstand schon früher zu Gesicht gekommen ist; ja, bisweilen sind wir in der Lage, Gegenstand und Örtlichkeit uns so wieder vorzustellen, wie wir sie früher wahrgenommen haben. In diesem Falle halten wir Vorstellung und Empfindung auseinander, bewahren also jeder von ihnen das Für-sich-sein, die Einheit und projiciren und localisiren jene nach Maßgabe des früheren, diese nach Maßgabe des jetzigen Localzeichens.

Die Möglichkeit, mehrere gleiche Erscheinungen eines Vorstellungsactes auseinanderzuhalten, wird zur Nothwendigkeit, wenn die Erscheinungsmomente, auf denen das Für-sich-sein der Erscheinungen beruht, in gleicher Stärke vorhanden sind und sich mit gleicher Lebhaftigkeit wirksam erweisen. Dieser Fall tritt ein, wenn wir gleiche Gegenstände gleichzeitig wahrnehmen. Die äußeren Reize, die Er-

regungen und die Empfindungsinhalte sind einander gleich; aber die Richtungen der Reize, die Localzeichen der Erregung und die entsprechenden Bewusstseinsmomente sind verschieden. Diese verschiedenen Momente besitzen gleiche Stärke und wirken mit derselben Lebhaftigkeit. Keines von ihnen lässt es zu, dass die Erscheinung, an der es haftet, in einer gleichen Erscheinung aufgeht. Eine Vereinigung der Erscheinungen zu einer verstärkten Erscheinung tritt demnach nicht ein; jede Erscheinung bleibt für sich und wird nach Maßgabe ihres Localzeichens projicirt und localisirt.

Es leuchtet ein, dass in einem Vorstellungsacte, dessen Inhalt durch mehrere gleiche Erscheinungen gebildet wird, die Einheiten besonders hervortreten müssen. Die einzelnen Erscheinungen sind einander gleich und theilen darum das Bewusstsein, ohne durch theilweise Förderungen und Hemmungen die Ruhe innerhalb des Vorstellungsactes zu stören und dadurch die Aufmerksamkeit besonders zu erregen. Es macht sich nur ein gleichmäßiges Streben nach Vereinigung unter ihnen geltend; aber die Erscheinungsmomente, auf denen die Einheiten beruhen, verhindern diese Vereinigung. Das verschafft ihnen eine besondere Beachtung, und wenn die Erscheinungsinhalte nicht zufällig den Reiz der Neuheit für sich haben, so wendet sich unsere Aufmerksamkeit unwillkürlich den Einheiten zu. Wir haben das Bewusstsein: „mehrere Einheiten". Dieses Bewusstsein heißt die Mehrheit.

Die Mehrheit beginnt mit der zweifachen Einheit und verändert sich, so oft eine neue Einheit hinzutritt. Die Möglichkeit der Veränderung ist unendlich. Jedoch bietet die uns unmittelbar umgebende Natur an gleichen Gegenständen nicht sehr viele verschiedene Mehrheiten dar. Erst die Erweiterung des Vorstellungskreises, die Combination der Mehrheiten verschiedener Vorstellungsacte, die künstliche Schöpfung zahlreicher gleicher Gegenstände (gleiche Thiere einer Viehherde, gleiche Bäume eines Haines, einer Allee, Geldstücke, Backsteine, Soldaten u. s. w.) und die Festsetzung gleicher Stoffeinheiten (l, hl, kg, g u. s. w.), gleicher Raumgrößen (m, qm, cbm u. s. w.) und gleicher Zeitstrecken (Stunde, Tag, Jahr u. s. w.) ermöglichen und bewirken die Bildung vieler neuer Mehrheiten.

Aber auch mehrere vergleichbare Erscheinungen geben Anlass zur Bildung von Mehrheiten. Zeigen wir dies an einem Beispiele. Die Gesammtvorstellungen „Kreis" und „Quadrat" sind vergleichbar. Erstere enthält die Theilvorstellungen: „Theil einer Ebene", „von einer Linie umgrenzt", „in sich selbst zurücklaufende krumme Linie" und „in

allen Punkten vom Mittelpunkte gleichweit entfernt", letztere diejenigen „Theil einer Ebene", „von einer Linie umgrenzt", „vier gleiche Seiten", „vier rechte Winkel". Die Gesammtvorstellungen „Kreis" und „Quadrat" stimmen also in den Theilvorstellungen „Theil einer Ebene" und „von einer Linie umgrenzt" überein; die beiderseitigen übrigen Theilvorstellungen sind einander entgegengesetzt. Wenn nun beide Gesammtvorstellungen gleichzeitig bewusst werden, so erfolgt eine Verschmelzung und gegenseitige Förderung der übereinstimmenden, eine gegenseitige Hemmung der entgegengesetzten Theilvorstellungen. Die letzteren erleiden infolgedessen, sowie auch wegen der Förderung der übereinstimmenden Theilvorstellungen eine Verdunkelung; die ersteren dagegen erheben sich nach ihrer Vereinigung über die ungleichen Theilvorstellungen und werden mit der Sprachform „Figur" eng verknüpft und dadurch noch mehr isolirt, noch inniger geeint. Sie bilden jetzt eine Erscheinung zweiten Grades, die man Begriff nennt.

Der klar ausgeprägte, mit einer Sprachform eng verknüpfte Begriff ist für sich; wir denken ihn als Einheit, und wenn derselbe sich mehreremale in unserem bewussten Vorstellungskreise vorfindet, so erhalten wir den Eindruck einer Mehrheit. Quadrat, Kreis, Ellipse, Oval, Dreieck, Vieleck enthalten sämmtlich den Begriff „Figur". Sie bringen uns diesen Begriff mehrfach zum Bewusstsein; wir denken: „Zwei Figuren", „drei Figuren", „mehrere Figuren". Es bleibt jedoch zu beachten, dass auf Grund dieser Erscheinungen das Bewusstsein irgend einer Mehrheit erst erzeugt werden kann, nachdem eine beträchtliche Denkarbeit mit Erfolg geleistet worden ist.

Unvergleichbare Erscheinungen sind für die Bildung von Mehrheiten ziemlich bedeutungslos. Wenn z. B. die Erscheinungen „Baum" und „Accord" gleichzeitig bewusst werden, so theilen sie miteinander das Bewusstsein, ohne dass sich eine verwandtschaftliche Beziehung zwischen ihnen geltend macht. Zur Zusammenfassung beiderseitiger Vorstellungsmomente fehlt mithin die Veranlassung. Nur dadurch, dass man von allen Theilvorstellungen der beiden Gesammtvorstellungen absieht und in ihnen nur den allgemeinen Begriff „Erscheinung" beachtet, gelangt man zum Bewusstsein der Zweiheit. Es ist aber ersichtlich, dass nur ein geübtes Abstractionsvermögen befähigen kann, einen „Baum" und einen „Accord" als „zwei Erscheinungen" zu denken. —

Je mehr Einheiten eine Mehrheit umfasst, desto weniger treten die Einheiten innerhalb dieser Mehrheit hervor, desto

unklarer bleibt infolgedessen die Mehrheit. Erfahrungsgemäß ist die Klarheit eines Vorstellungsactes um so größer, je kleiner der Inhalt desselben ist. Eine einzige Erscheinung vereinigt unter Umständen die ganze Vorstellungsklarheit auf sich allein. Die Einheit ist in diesem Falle so klar wie überhaupt möglich und klarer als der Eindruck irgend einer Mehrheit. Bei zwei Erscheinungen entfällt auf jede derselben nur noch die Hälfte der Vorstellungsklarheit; jede Einheit, also auch die Zweiheit, kommt infolgedessen nur mit der halben Klarheit der Einheit zum Bewusstsein. Die Klarheit der folgenden Mehrheiten beträgt im Vergleich mit derjenigen der Einheit $^1/_3$, $^1/_4$, $^1/_5$ etc. Zieht man hierzu in Betracht, dass die uns umgebende Außenwelt überall die Einheit, häufig die kleineren, aber nur selten die größeren Mehrheiten zeigt, so darf man den Schluss ziehen: Die Einheit muss sich in unserem Vorstellungskreise am deutlichsten ausprägen; auch die kleineren Mehrheiten können noch durch Anschauung zur Klarheit gebracht werden; von den größeren Mehrheiten dagegen vermag uns die Außenwelt nur dunkle Eindrücke zu geben. Jedoch steht es in unserer Macht, die letzteren dadurch zu klären bezw. zu erzeugen, dass wir sie aus der Einheit und den geklärten Mehrheiten zusammensetzen. Es ist dies erheblich leichter als beispielsweise die Combination sogenannter geographischer Grundbegriffe zu einer anschaulichen Beschreibung eines Landes.

Wenn das Bewusstsein der Einheit oder irgend einer Mehrheit mehreremale und an verschiedenen Erscheinungen unseres Vorstellungskreises hervortritt, so erfolgt eine Vereinigung und gegenseitige Förderung dieser gleichen Bewusstseinsmomente. Sie erheben sich über die Erscheinungen, an denen sie haften, werden mit einer bestimmten Sprachform eng verknüpft und für sich gedacht. So entsteht aus der mehrfachen Einheit der Begriff der Einheit, aus der mehrfachen Mehrheit der Begriff dieser Mehrheit.

Die durch die Sprachform „eins“ bezeichnete Einheit, sowie die durch die Sprachformen „zwei“, „drei“, „vier“ u. s. w. bezeichneten Mehrheiten heißen *Zahlen*. Einheit und Mehrheiten nennt man *Zahlvorstellungen*, wenn sie in Verbindung mit anderen Erscheinungen, *Zahlbegriffe*, wenn sie für sich gedacht werden. Die Sprachformen zur Bezeichnung der Zahlvorstellungen, bezw. Zahlbegriffe heißen *Zahlwörter*; die Schriftzeichen für die Zahlen nennt man *Ziffern*.

Das Gebiet der Zahl ist so groß wie das Gebiet der Erscheinungen überhaupt; denn die Zahl haftet *jeder* inneren Erscheinung an. Aus diesem Grunde ist die Kenntnis und Beherrschung des Zahlen-

gebietes nicht möglich ohne besondere Hilfsmittel des Denkens. Solche Hilfsmittel sind:

1. die Reihenform,
2. das System.

Die Zahlreihe entsteht dadurch, dass man die Zahlen rücksichtlich des Inhaltes der Zahlbegriffe ordnet. Das natürliche Anfangsglied einer Zahlreihe, der alle Zahlen eingeordnet werden sollen, ist die Zahl 1; es folgen die übrigen Zahlen in einer solchen Reihenfolge, dass jede folgende eine Einheit mehr umfasst als die vorhergehende. Von dieser Grundreihe können verschiedene Reihen abgeleitet werden; so ergeben sich zwei Zweierreihen, wenn man diejenigen Zahlen, welche um zwei Einheiten differiren, in Reihen bringt, ähnlich so drei Dreierreihen u. s. w.

Das Zahlsystem ist das Ergebnis der gesetzmäßigen Zusammenfassung einer Anzahl von Einheiten zu einer höheren Ordnung. Nach unserem Zehnersystem werden stets zehn Einheiten zu einer höheren Ordnung zusammengefasst, zehn Einheiten dieser höheren Ordnung zu der nächstfolgenden höheren Ordnung u. s. f. Dieser innere Aufbau des Zahlsystems findet in den Zahlwörtern und Ziffern einen entsprechenden Ausdruck.

Die Einordnung der Zahlen in eine bestimmte Zahlreihe und die systematische Gliederung dieser Zahlreihe verleihen unserem Wissen um die Zahl Stetigkeit und Festigkeit, Klarheit und Übersichtlichkeit. „Einstellung des Isolirten in die Reihenform galt allezeit als die erste mnemonische Regel und überhaupt als ein Hauptmittel der Psychagogik des Lebens. Was vereinzelt bleibt: Zahlen, Namen, abgerissene Notizen, wird bald vergessen und geht für unsere innere Ausbildung verloren.“ (Volkmann.)

Im besonderen macht es uns die klar ausgeprägte Zahlreihe möglich, die Zahlverhältnisse, welche uns in der Außenwelt entgegentreten, genau zu erfassen. Die Eindrücke der Einheit, auch die der kleineren Mehrheiten 2, 3, 4, 5 kommen allerdings als Empfindungsmomente klar genug zum Bewusstsein, um die gleichen Zahlbegriffe — vorausgesetzt natürlich, dass wir uns dieselben erworben haben — sammt den mit ihnen verknüpften Sprachformen augenblicklich reproduciren zu können. Infolgedessen ist es uns möglich, diese Zahleindrücke sofort wiederzuerkennen und mit der richtigen Sprachform zu verbinden. Wir erblicken z. B. vier Hut Zucker. Die von denselben ausgehenden Reize werden für sich empfunden. Die vier gleichen Empfindungen bringen die Vierheit zum Bewusstsein. Der gleiche, mit der Sprach-

form „vier“ verknüpfte Zahlbegriff steigt hervor und vereinigt sich mit der empfundenen Vierheit. Wir denken: „Vier Hut Zucker.“ — Der sinnliche Eindruck einer größeren Mehrheit ist indes, wie wir oben gesehen haben, stets dunkel und vermag dieserhalb den gleichen Zahlbegriff nicht zu reproduciren. So erzeugen 24 Thaler, welche wir auf einem Tische liegen sehen, in uns die Mehrheit 24. Dieser Zahleindruck ist zwar mit den 24 gleichen Erscheinungen bestimmt gegeben; aber er ist so dunkel, auf die einzelnen Einheiten entfällt eine so geringe Vorstellungsklarheit, dass man durch Hinwegnahme oder Hinzufügung eines Thalers die Mehrheit 24 verändern könnte, ohne dass wir die Veränderung bemerken würden. Der Zahleindruck 24 wird aus diesem Grunde ebensowenig den Zahlbegriff 24 reproduciren können, obschon er diesem gleich ist, als wir einen Freund in der Dunkelheit zu erkennen vermögen, obschon er wirklich der bekannte Freund ist. Der Zahleindruck 24 wird vielmehr auf mehrere, und zwar auf die ihm ziemlich nahe kommenden Zahlbegriffe reproducirend einwirken. Darin liegt für uns eine Anregung, den Zahlbegriff, welcher mit dem Zahleindrucke 24 identisch ist, zu bestimmen. Zu diesem Zwecke reproduciren wir die Zahlreihe und versinnlichen den Ablauf der Zahlreihe an den Thalern. Die Einheit, Zweiheit, Dreiheit u. s. w. oder aber die Zweiheit, Vierheit, Sechsheit u. s. w. werden nacheinander gebildet, bis keine Thaler mehr vorhanden sind. Die letzte Mehrheit, welche wir nach Maßgabe der Zahlreihe bilden konnten, ist der ursprüngliche Zahleindruck. Er verschmilzt jetzt mit dem Zahlbegriff 24; wir denken: „24 Thaler“.

Die Zahlreihe reproduciren heißt zählen; den Ablauf der Zahlreihe gleichzeitig an Gegenständen versinnlichen, heißt die Gegenstände zählen. Der Zweck dieser letzteren Thätigkeit besteht darin, den Zahlbegriff zu bestimmen, welcher mit dem dunklen Zahleindrucke einer größeren Mehrheit übereinstimmt. — Wenn man einen dunklen Zahleindruck mit einem derjenigen Zahlbegriffe, auf welche er reproducirend einwirkt, vereinigt, ohne durch Zählen diesen Begriff genau bestimmt zu haben, so hat man die Zahl geschätzt. Es leuchtet ein, dass dieses Schätzen der Zahlen in den meisten Fällen trügen muss. Jedoch kann man dabei nicht selten bekannte Raumvorstellungen zuhilfe nehmen. Dieser Umstand ermöglicht Übung im Schätzen und erklärt es, dass manche Personen auch größere Mehrheiten mit einiger Sicherheit durch Schätzen bestimmen können. —

Das Zählen und die Bestimmung der Zahlverhältnisse durch das Zählen spielen bei einigen Neuerern auf dem Gebiete des Rechen-

unterrichtes eine wichtige Rolle. Wir nennen hier W. Tanck-Neumünster. Herr T. hat im „Pædagogium“, sowie in einer besonderen Schrift seine diesbezüglichen Ansichten, eine zusammenhängende Reihe von Irrthümern, dargelegt. Wir würden die Sache auf sich beruhen lassen, wenn nicht Herr T. wider Erwarten mit seiner Zählmethode Schule gemacht und nicht noch neuerdings versucht hätte, auch in Hamburg Schule damit zu machen. Herr T. hat nämlich vor einiger Zeit im hiesigen „schulwissenschaftlichen Bildungsverein“ „Betrachtungen über das Zählen“ angestellt und hat bei dieser Gelegenheit seine alte grundlose Fahrstraße von 1884 und 1886 wieder befahren. Sagt er doch selbst in seinem Vortrage*): „Fragen Sie mich nun: Was hat denn die Forschung auf diesem Gebiet“ (nämlich auf dem Gebiet der Zahlvorstellungen) „bis heute zu Tage gefördert? so muss ich gestehen, dass mir auch heute noch nicht mehr bekannt ist, als was ich 1884 in meiner kleinen Schrift: „Das Rechnen auf der Unterstufe, nebst Beitrag zur Frage nach der Entstehung der Zahlbegriffe“ angeführt habe. Einige Mittheilungen, die mir später zugingen, habe ich in einem Artikel unter der Überschrift: ‚Beobachtungsstationen‘, der in verschiedenen deutschen, auch österreichischen Schulblättern Verbreitung gefunden hat, seinerzeit veröffentlicht. Danach liegt die Sache so, dass das, was ich über diese Entwickelung sagen könnte, wesentlich auf Constructionen hinauslaufen würde, und die will ich nicht geben. Wir können, offen gestanden, nichts Verlässliches darüber sagen“ (trotzdem möchte Herr T. neugestaltend auf den ersten Rechenunterricht einwirken!), „sondern müssen erst Beobachtungen sammeln.“

Nun, Thatsache ist, dass nicht nur Philosophen, sondern auch die bedeutendsten Pädagogen der Neuzeit, Pestalozzi und Diesterweg nicht ausgenommen, über die Zahl gehandelt und der Methodik des Rechenunterrichtes eine feste, gesunde Grundlage gegeben haben. Hat Herr T. sie denn nicht gelesen oder nicht verstanden? — Im „Pædagogium“, Jahrg. 1886, S. 349 u. 419, zeigt er in einem Falle das letztere. Dort finden wir von T. eine „Beleuchtung einiger Ansichten J. H. v. Kirchmanns über die Zahl“. Herr T. lässt zunächst v. K. selbst reden, entkleidet hierauf die Darstellung v. K.'s „ihrer specifisch philosophischen Form“ und erklärt schließlich in Bezug auf den Kern der Sache, v. K. sei ihm „unverständlich“. Dabei handelt es sich um das auch von uns gebrauchte Beispiel von den 24 Thalern. T. nimmt namentlich Anstoß an der Behauptung v. K.'s: „Wenn ich viele einzelne

*) Abgedruckt in der „Pädagogischen Reform“, XIV. Jahrg. Nr. 14—17.

Thaler auf dem Tische liegen sehe, so ist damit ihre Zahl in meinem Vorstellen bestimmt gegeben.“ Wenn dem so wäre, meint T., so müssten wir, wenn wir die Namen der Zahlen bereits wissen, sofort mit der Wahrnehmung in Worten angeben können, wie viele Gegenstände vorhanden sind oder wie viele Sinneseindrücke statthaben. Weil wir dazu nicht imstande sind, sondern erst zählen müssen, ehe wir bestimmt wissen: „24 Thaler“, so ist die Zahl in unserem Vorstellen eben nicht gegeben. Aus diesem Trugschlusse zieht T. die Consequenz, indem er in der erwähnten Schrift (S. 15) schlankweg behauptet: „Die Zahl ist überhaupt gar nicht, wie die genannten Begriffe (nämlich Vogel, Thier, Gegenstand) das natürliche Ergebnis psychologischer Vorgänge, sondern sie ist das Ergebnis einer Erfindung, der Erfindung des Zählers.“*) Folglich: Um Zahlbegriffe zu vermitteln, muss man zählen lassen. „Reine Zählübungen“, wobei es gar nicht so sehr darauf ankommt, wie weit man sie ausdehnen will, neben „Schreibübungen“ müssen nach T. den Hauptinhalt des ersten Rechenunterrichtes bilden.

Unseres Erachtens ist die Zählmethode T.'s nur eine neue Auflage von dem „unmethodischen Verfahren der Alten“, welches T. in seiner Schrift (S. 26) so gründlich verurtheilt. Herr T. scheint die frappante Ähnlichkeit seiner Zählmethode mit der Methode des ersten Rechenunterrichtes vor Pestalozzi selbst gefühlt zu haben. Er sagt nämlich sehr richtig, die Alten hätten im Rechenunterrichte mit dem Numeriren — d. h. mit dem Zählen — begonnen, übersetzt aber diesen Ausdruck merkwürdigerweise durch „Lesen der Ziffern und Schreiben der Zahlen“.

Der Grundirrthum, welcher T. zu seiner Zählmethode geführt hat, besteht offenbar darin, dass er nicht unterscheidet zwischen Zahlbegriffen, die man hat, und Zahleindrücken, welche die Außenwelt in uns erzeugt. Jeder weiß ohne weiteres, dass er eine Schuld von 24 Thalern mit 30 Thalern bezahlen kann; denn die Zahlbegriffe 24 und 30 sind ihm völlig klar. Aber niemand ist imstande, die ihm an Gegenständen der Außenwelt entgegentretenden Mehrheiten 24 oder 30 oder größere genau zn bestimmen, wenn er nicht vorher gezählt hat. Das Warum geht aus unseren Darlegungen zur Genüge hervor.

Kommen wir zum Schluss: Zahlvorstellungen und Zahlbegriffe sind ebenso wie andere Vorstellungen und Begriffe

---

*) Wenn T. auch den alten Grundsatz: Nichts ist im Verstande, was nicht zuvor in den Sinnen gewesen ist, noch anerkennt, so wird er das Verdienst, den sechsten Sinn entdeckt zu haben, für sich in Anspruch nehmen müssen. D. V.

das Ergebnis psychologischer Vorgänge. Sie werden keineswegs durch Zählen, sondern auf dem von Pestalozzi gewiesenen und von bedeutenden Rechenmethodikern nach ihm geebneten Wege der (äußeren und inneren) Anschauung gewonnen. Die Finger bilden (ihrer Ungleichheit wegen) weder das geeignetste, noch ein ausreichendes Anschauungsmaterial. Gleiche und bekannte Gegenstände verschiedenster Art müssen zur Erzeugung von Zahlvorstellungen verwendet werden. Aus mehreren gleichen Zahlvorstellungen ist der Zahlbegriff zu abstrahiren. Bei der Bildung der größeren Mehrheiten muss die innere Anschauung, welche in der Combination bekannter Mehrheiten besteht, die äußere Anschauung ergänzen oder ganz ersetzen. Auf die stufenweise fortschreitende Bildung von Zahlvorstellungen und Zahlbegriffen folgen in ebenderselben Abstufung: Die Bildung der Zahlreihen, das Zählen, der Aufbau des Zahlsystems und das Operiren mit Zahlen.

Einige Mittheilungen über das englische Volksschulwesen.

Von ***H. Waterstraat-Stettin.***

Bis vor wenigen Jahrzehnten wurden Volksschulen von der englischen Regierung wenig unterstützt. Das einzige, was sie bot, war ein kümmerlicher Zuschuss zu Schulbauten und Lehrerbesoldungen. Im Jahre 1861 wurden die Staatszuschüsse von dem Nachweis abhängig gemacht, dass die Schüler es im Lesen, Schreiben und Rechnen zu einer gewissen Fertigkeit gebracht hatten. Endlich im Jahre 1870 kam das Forstersche Gesetz zustande, welches seitdem die Grundlage des Elementarschulwesens bildet. An der Spitze der Abtheilung für das Schulwesen steht als verantwortlicher Leiter der Lord President of the Privy Council. Die Hauptgeschäfte müssen aber der Vicepräsident (Sir William Hart Dyke) und seine Sekretäre besorgen. Jener nimmt also die Stelle unseres Cultusministers ein. Die Secretäre des „Committee of the Privy Council on Education“ entsprechen unseren Ministerialräthen. Die Schulinspectoren werden zum größten Theile vom Vicepräsidenten ernannt. Aber diese, sowie die ganze Unterrichtsabtheilung haben es nur mit Elementarschulen zu thun, und das auch blos mit solchen, welchen der Staat Unterstützungen (grants) gibt. Das ganze Land ist in Schuldistricte eingetheilt, die im Verhältnis zur Bevölkerung eine ausreichende Zahl von „Elementary Schools“ haben sollen. Die Schulcommissionen (school boards) der einzelnen Bezirke werden von den Steuerzahlern gewählt. Jeder von diesen, auch eine Frau, ist wählbar. Zur Unterhaltung der Schulen ist ein bestimmter Theil der Jahresmiete beizusteuern. Außerdem gibt der Staat den meisten Communen die „grants“, allerdings unter gewissen Voraussetzungen, welche ich später angeben werde. Nur ganz arme Kinder haben kein Schulgeld zu zahlen. Im übrigen steht es den „schoolboards“ frei, ein wöchentliches Schulgeld bis zur Höhe von 9 d = 0,75 Mk. erheben zu lassen. Letztere bestimmen auch die Höhe der Schulsteuer, ebenso wie sie Ergänzungsgesetze für ihren Bezirk in Vorschlag bringen können. Selbstverständlich bedürfen dieselben der Bestätigung. In London ist auf solche Weise der Schulzwang eingeführt. Schulversäumnis wird mit Geldbuße oder Gefängnis bestraft. Um den Schulbesuch (attendance) zu controliren, sind besondere Aufseher ernannt. Fehlt ein Kind zwei Tage hinter einander ohne genügende Entschuldigung, so wird ein solcher zu den Eltern geschickt, um den Schulbesuch zu veranlassen. Auch haben diese Aufseher das Recht, Kinder im Alter von 5—13 Jahren auf der Straße anzuhalten und nach der Einschulung zu fragen. Steht dann die genannte Schule nicht unter dem

„school-board“, so ist es gestattet, das betreffende Kind von dem Magistrat prüfen zu lassen. Der Ausfall der Prüfung entscheidet über die Maßregeln, welche gegen jene Schule ergriffen werden. War das Resultat nicht ausreichend, so wird die betreffende Anstalt officiell revidirt. Entspricht sie nach einer bestimmten Frist noch nicht den gesetzlichen Anforderungen und will sie sich nicht unter den „school-board“ stellen, so wird die Schule geschlossen. Mitglied des „school-board“ zu werden, gilt den meisten für eine große Ehre. Eine Wahl hierzu findet alle drei Jahre statt und es können dabei, wie gesagt, auch Frauen in den Schulrath berufen werden. London z. B. hat mehrere weibliche Mitglieder des „school-board“, die, wie Zeitungen berichten, auch gelegentlich in die Debatten eingreifen.

Bei den Elementarschulen hat man zu unterscheiden „Voluntary Schools und Board Schools“. Erstere werden von einer religiösen Gemeinschaft erhalten und specifisch kirchlich geleitet, letztere stehen unter der vorhin genannten Behörde und haben keinen obligatorischen Religionsunterricht. An Schülerzahl haben die Voluntary Schools entschieden den Vorrang vor den anderen. Es sind nämlich an Voluntary School Departements (British, Wesleyan, Church of England, Roman Catholic Schools) 20 901 mit 2 816 175 Schülern vorhanden im Gegensatz zu 8187 Board Schools mit 1 744 126 Schülern (1889).

Den Schlüssel der Erziehung hat die „Kirche von England“ in Händen, da sie über 18 549 Voluntary Schools mit 2 257 755 Schülern verfügt und ihre Anhänger auch die Majorität in den school-boards haben und ausnutzen.

Der Religionsunterricht gehört in den board-schools nicht zu den durch Regierungsbeschluss festgesetzten Unterrichtsgegenständen. Niemand kann gezwungen werden, seine Kinder zum Religionsunterricht zu schicken. Verlangt wird aber die Theilnahme am Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen; in Mädchenschulen kommt noch Nähen hinzu. Dies sind die obligatorischen Unterrichtsgegenstände. Dazu kann facultativ classenweise genommen werden: Singen, Englisch (Grammatik), Geographie, Elementar-Wissenschaft, Geschichte. Für einzelne Schüler oberer Classen ist noch der Unterricht in den folgenden Gegenständen gestattet: Algebra, Euklid und Messkunst, Mechanik, Chemie, Physik, Physiologie, Botanik, Grundzüge des Ackerbaues, Latein, Französisch, Hauswirtschaftslehre. Dazu können noch Lehrgegenstände genommen werden, welche von der Behörde als geeignet befunden werden.

Unterrichtet wird an ca. 440 Halbtagen zu drei Stunden. Weniger als 400 Halbtage Unterrichtszeit darf keine Schule aufweisen (die Unterstützung von der Regierung erhalten will). Die Festsetzung der Stundenzahl für die einzelnen Lehrfächer sowie die Feriendauer ist ganz in das Belieben der einzelnen Schulcommissionen gelegt. Gewöhnlich gibt es Ferien: zu Ostern zehn Tage, Pfingsten zehn Tage, im Juli oder August 25 Tage, Weihnachten 18 Tage, was zusammen 63 Tage ausmacht.

Der Beginn des Schuljahrs richtet sich nach der durch den Inspector abgehaltenen Prüfung. Dieselbe findet jedes Jahr in demselben Monat an den vereinbarten Tagen statt. Das Schuljahr endet mit dem letzten Tage des Monats, welcher für die Revision seitens des Inspectors bestimmt ist.

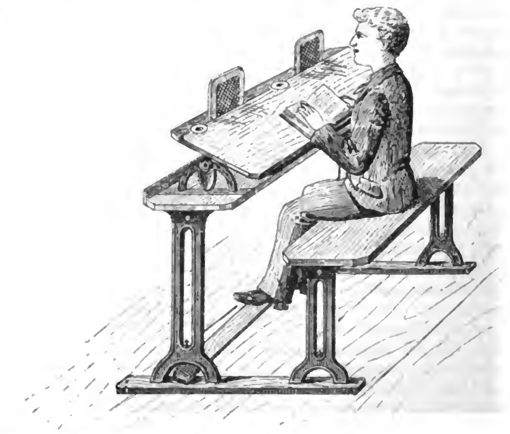
Die Schulhäuser, welche ich in London gesehen habe, entsprechen den von der Regierung in sanitärer Hinsicht gegebenen Vorschriften. Sind in einem Hause beide Geschlechter vereinigt, so sind die Parterreräumlichkeiten

für die Mädchen reservirt, während in den oberen Zimmern die Knaben ihren Unterricht erhalten. Die Grundfläche der Unterrichtszimmer beträgt etwa 40 qm; die geringste Größe eines Schulzimmers darf nicht unter 25 qm sein. Bei großen Schulen ist in der Mitte eine „hall“, die zu Versammlungen aller Schüler benutzt wird (s. unten). Die Eingänge dürfen niemals durch den „cloakroom“ führen, in welchem die Kinder ihre Sachen aufbewahren. Für jedes Kind ist dort ein besonderer Kleiderhaken angebracht. Ein Schulzimmer hat in der Regel auf der linken Seite die größten Fensteröffnungen. Fenster an einer anderen Seite noch sind nur mit Rücksicht auf die Ventilation eingebrochen. Im allgemeinen sind die Fenster ungefähr 1,2 m über dem Boden angebracht und reichen bis dicht an die Decke. Für die Ventilation ist außerdem noch gesorgt durch Schornsteine, die ausschließlich diesem Zwecke dienen. Im Winter werden die Zimmer durch Wasserheizung erwärmt. Die Thüren öffnen sich nach außen. Bei jeder Schule ist ein geräumiger Spielplatz (für Knaben und Mädchen gesondert). Zum Theil ist derselbe cementirt, zum Theil mit Kiesschüttung versehen. Ein anderer Theil, der nach der Umfassungsmauer hin liegt, ist überdacht, damit die Kinder auch bei Regenwetter die Classenzimmer verlassen können. Die Bedürfnisanstalten sind sehr praktisch eingerichtet (waterclosets).

Die W . . . . Schule (unter dem School Board for T.) im Norden Londons zählte bei meinem Besuch etwa 672 Knaben und Mädchen, die sich auf sieben Stufen vertheilten. Zwei oder drei Classen waren aber immer in einem Raume zusammen unter zwei Lehrern resp. einem Lehrer und Präparanden (pupil-teacher). Parterre lagen die Classenzimmer der Mädchen, in dem ersten Stockwerk drei größere Classenzimmer für die Knaben und noch einige kleinere Räume, in welchen je nach Bedürfnis einzelne Schüler in Specialfächern unterrichtet werden. Die einzelnen Classenräume waren durch mit Fenstern versehene Thüren verbunden, damit der Schulleiter, headmaster (Rector ist Titel eines ersten Geistlichen) bequem von einer Classe in die andere sehen kann. Derselbe ist nur zur Beaufsichtigung des Unterrichtes da, muss aber den Präparanden Anleitung geben. Er allein darf auch nur die körperliche Züchtigung vornehmen. Die Lehrer klagten mir aber, dass er es meistentheils vergäße. Auffällig, wenn auch erklärlich, erschien es mir, dass headmaster und Lehrer mit der Mütze resp. dem Hut auf dem Kopf in der Schulstube umherspazierten. Noch ergiebigere Studien in Bezug auf den (saloppen) Anzug habe ich machen können in der Privatschule meines Hausvaters, eines baptistischen Reverends, der gewöhnlich in einem abgetragenen Sommerüberzieher und Schuhen von fragwürdigem Äußeren antrat, ohne sich in seinem ästhetischen Gewissen beschwert zu fühlen. Selbstverständlich kamen die Lehrer an öffentlichen Schulen Ehrwürden hierin nicht gleich. Die Schulkinder waren fast durchgängig sauber und anständig gekleidet von Kopf bis zu Füßen. Die Schüler saßen in Langbänken, eine Reihe immer höher als die andere, oder zu zweien auf einer Bank, wie beifolgende Zeichnung zeigt. Die Bänke waren sehr bequem eingerichtet. Die Tischplatten konnten ganz flach oder geneigt (Winkel von 15°) gestellt werden, ließen sich auch als Rückenlehne benutzen nach Entfernung der Tintenfässer.

Dass die Disciplin nicht eine so straffe ist wie bei uns, darf bei den geschilderten Verhältnissen nicht Wunder nehmen. Sowie z. B. der eine Lehrer

lesen ließ, hatte der andere genug zu thun, um die plaudernden Schreiber zu beaufsichtigen. Um die Ruhe unter den 130 Jungen herzustellen, wurde eine Klingel als besonders zweckmäßiges Instrument häufig zur Anwendung gebracht. Diese Einrichtung sollte mir eigentlich imponiren, umsomehr, da die Herren Collegen mir im Vertrauen die Versicherung gaben, dass die Lunge dadurch bedeutend geschont würde. Der Unterricht der Herren verrieth Mechanismus im höchsten Grade. Dies haben dieselben mir auch selbst eingestanden, da sie durch die Forstersche Bill indirect dazu gezwungen würden. Dass daher die Fragestellung meine schulmeisterliche Entrüstung nicht sonderlich hervorzurufen imstande war, wird man begreiflich finden. Z. B. der Lehrer fragt: The iceberg is an ice —? mountain" antworten die Schüler im Chorus etc. Ebenso fiel mir auf, dass meistens der Lehrer sprach und zum Schluss dann einfach fragte: „You understand?" worauf selbstverständlich jedesmal die prompte Antwort: „Yes, Sir" erfolgte. Zur Beförderung der Aufmerksamkeit konnte es auch nicht beitragen, wenn der Lehrer der Reihe nach weiter lesen ließ.



Der ganze Unterrichtsstoff ist auf 7 Stufen vertheilt (standards). Es ist genau vorgeschrieben, was in der Prüfung geleistet werden muss, falls eine staatliche Unterstützung beansprucht wird. Man zählt bei der Classenbezeichnung umgekehrt wie in Preußen. Die unterste Classe heißt also die I., die oberste die VII. Hat ein Kind die IV. Classe durchgemacht und ein Alter von 13—14 Jahren erreicht, so kann es zum Schulbesuch nicht mehr angehalten werden. Das Alter der Schulkinder in London ist bei dem Abgang im Durchschnitt sogar noch geringer.

In Folgendem will ich das Ziel für Unter-, Mittel- und Oberclasse angeben, und zwar getrennt nach den sogenannten „Elementary, Class, and Specific Subjects":

I. Standard I. (Unterste Classe, 7. Stufe.)

Lesen: Einen kurzen Abschnitt lesen, der nicht nur einsilbige Wörter enthält.

Z. B. Who takes care of us, when we are asleep? There is an eye that never sleeps etc.

Schreiben: Abschreiben von gedruckten Wörtern, Nachschreiben von (zehn) leichten dictirten Wörtern, die mit einem Großbuchstaben anfangen.

Rechnen: Numeriren bis 1000. Addition und Subtraction von nicht mehr als dreistelligen leichten Zahlen. Multiplication bis 6×12 (den englischen Währungszahlen entsprechend).

Kopfrechnen im Zahlenkreis 1—50.

Den Mädchen sind leichtere Aufgaben als den Knaben zu geben.

Standard IV. (Mittelstufe, 4. Classe.)

Lesen: Einige Zeilen aus einem Lesebuch oder einer Geschichte Englands.

Z. B. The streets of London had been badly built and narrow before; but when they were rebuilt, after the fire, they were made wider and more healthy. Among the buildings burnt down was the old Cathedral of St. Paul's; the present one was begun by a great architect named Sir Christopher Wren, soon after the fire."

Schreiben: Acht Zeilen Poesie oder Prosa, einmal langsam gelesen und dann dictirt.

Abschreibebücher werden vorgezeigt.

Rechnen: Resolviren, Reduciren. Leichte Aufgaben aus der Bruchrechnung, wobei besonders solche Theile berücksichtigt werden sollen, die sich auf die Währungszahlen beziehen.

Z. B. (Schriftliche Aufgaben). 75 £ 17 s. 19 d. × 56. If one cow costs 17 £ 10 s. 10 d., what is the value of 72 such cows? etc.

Wer diese Kenntnisse erworben und ein Alter von ca. 14 Jahren erreicht hat, kann nicht mehr gezwungen werden, eine Volksschule noch weiter zu besuchen.

Standard VII. (Oberstufe, 1. Classe.)

Lesen: Ein Abschnitt aus Shakespeare, Milton oder irgend einem anderen Classiker, resp. ein Stück aus der englischen Geschichte. Anfertigung eines Aufsatzes. (Das eigentliche Aufsatzschreiben beginnt in Standard V.)

Rechnen: Durchschnitts- und Procentrechnung.*)

II. Zu den „Class subjects" gehen die besseren Elementarschulen ebenfalls über. Unter den einzelnen Gegenständen kann eine Auswahl getroffen werden; es muss aber immer Englisch dabei sein.

Standard I.

Englisch: 20 Zeilen einfacher Verse wiederholen.

Geographie: Einen Plan der Schule und des Spielplatzes erklären. Die vier Himmelsrichtungen. Kartenlesen.

*) Hierbei ist mir die algebraische Behandlung der Aufgaben und ihre Lösung nach Formeln aufgefallen.

Elementar-Wissenschaft: Darunter wird verstanden ein fortschreitender Cursus einfacher Lectionen über Folgendes:

Hausthiere, Pflanzen, Gegenstände, die im gewöhnlichen Leben vorkommen.

Standard IV.

Englisch: 80 Zeilen Poesie hersagen.

Wort- und Sacherklärungen. Zergliederung einfacher Sätze und Erörterung des Gebrauchs der Redetheile an Beispielen.

Geographie: Physikalische und politische Geographie der Britischen Inseln, Britisch Nordamerika oder Ostasien. Kenntnis ihrer Producte.

Elementar-Wissenschaft: Ausführlichere Kenntnis von Hausthieren und Culturpflanzen.

Gegenstände, welche in Kunst und Handwerk angewendet werden.

Thermometer, Barometer, Hebel, Setzwage, Rolle, Rad an der Welle.

Standard VII.

Englisch: 150 Zeilen aus Shakespeare, Milton oder irgend einem anderen Classiker hersagen (erklären). Analyse von Sätzen, Kenntnis von Vorsilben und Endungen.

Geographie: Der Ocean. Ebbe und Flut. Planetensystem. Mondphasen.

Elementarwissenschaft wie bei Standard IV, aber noch ausführlicher.

III. Von den „Specific Subjects“, in denen nur einzelne Schüler unterrichtet werden, will ich nur hervorheben den Stoff für die Ackerbaulehre und Hauswirtschaftslehre.

Ackerbaulehre: Ernährung der Pflanzen. Bedeutung des Düngers. Ursachen des verschiedenen Gedeihens und der Güte des Getreides.

Hauswirtschaftslehre (für Mädchen).

Speisen, welche zur menschlichen Nahrung dienen. Ihre Zubereitung, Zusammensetzung und ihr Nährwert. Kleidung. Wäsche. Wohnung. Reinmachen. Erwärmung und Ventilation. Gesundheitsregeln. Instandhalten eines Krankenzimmers.

Wie schon gesagt wurde, ist der Religionsunterricht nicht obligatorisch. Daher wird er entweder vor Beginn der eigentlichen Lehrstunden (in weltlichen Gegenst.) oder nachher gegeben. Der ganze Lehrstoff der biblischen Geschichte war auf vier Jahre vertheilt und zwar in folgender Weise:

1. Jahr: Schöpfung — Auszug aus Ägypten. Hauptereignisse im Leben des Herrn.
2. Jahr: Auszug aus Ägypten — David. Wunder des Herrn. Gleichnisse.
3. Jahr: David — Gefangenschaft. Tod, Auferstehung und Himmelfahrt des Herrn.
4. Jahr: Rückkehr von Babylon. Lectionen aus den Propheten. Die Apostel. Episteln.

Daneben wird Katechismus, Kirchenlied, Bibellesen, Kirchengeschichte und Geographie des heiligen Landes getrieben.

Eine specielle Auswahl aus dem Neuen Testament für die Oberstufe war nach folgenden Gesichtspunkten aufgestellt worden:

I. Der Mensch in seinem Verhältnis zu Gott.

1. Liebe Marc. 12, 30; Ev. Joh. 14, 21; 1. Joh. 3.
2. Glaube: Psalm 62, 8; Hebräer 11.
3. Anbetung: Psalm 99, 5; 2. Buch Mosis 20, 3.
4. Gebet: Luc. 18, 1; Philipper 4, 6.

II. Der Mensch in seinem socialen Verhältnis.

5. Kindespflicht: 2. Buch Mosis 20, 12; Sprüche 30, 17; Epheser 6, 1—3.
6. Achtung vor der Obrigkeit: Römer 13, 1; Titus 3, 1.
7. Ehrbarkeit: 2. Buch Mosis 20, 15.
8. Wahrhaftigkeit: 3. Buch Mosis 9, 11; Sprüche 22, 22; 24, 28; Colosser 3, 9.
9. Gerechtigkeit: Micha 6, 8; Sprüche 21, 3; 11, 1.
10. Vergebung: Matthäus 5, 44; Römer 12, 21.
11. Nachsicht: Colosser 3, 13; 2. Timotheus 2, 24.
12. Dankbarkeit: Lucas 17, 18.
13. Freundlichkeit: Epheser 4, 32.
14. Freundschaft: Sprüche 17, 17; 1, 10.
15. Wolthätigkeit: 2. Corinther 9, 7.
16. Selbstverleugnung: 1. Könige 17, 15.
17. Rath: Sprüche 19, 20.
18. Vorbild: Titus 2, 7; 1. Timotheus 1, 12.
19. Allgemeines Betragen: Matthäus 7, 12; 1. Thessalonicher 5. 15.

III. Elemente eines guten persönlichen Charakters.

20. Muth: 1. Corinther 16, 13; Daniel 3, 18; Hebräer 11, 25.
21. Geduld und Beharrlichkeit: 1. Timotheus 6, 11; Jakobus 5, 11; Hiob 1, 22.
22. Tapferkeit: 2. Timotheus 4, 15.
23. Fleiß: Jesus Sirach 9, 10; Sprüche 22, 29; 24, 33; Römer 11, 11.
24. Mäßigkeit: Galater 5, 23.
25. Sanftmuth: Matthäus 5, 5; 1. Petr. 3, 4.
26. Heiterkeit: 1. Thessalonicher 5, 16.
27. Demuth: Philipper 2, 5; Colosser 3, 12; Ev. Johannis 13, 15.
28. Hoffnung: Psalm 39, 7.
29. Selbstvertrauen: 2. Corinther 11, 9; 2. Thessal. 3, 8.
30. Klugheit: Colosser 4, 5. 6; Jac. 1, 19; Sprüche 12, 23; 13, 16; 14, 15; 16, 25.
31. Verschwiegenheit: Epheser 5, 15; Sprüche 1, 4.
32. Zufriedenheit: 1. Timotheus 6, 6.
33. Beständigkeit: Jac. 1, 8.
34. Ruhe: Sprüche 21, 17.

Anbei folgt der Stundenplan einer Elementarschule A. für Standards IV bis VII, B. für Standards I—IV.

(Sonnabend kein Unterricht.)

A.

Zeit	Standard	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
9—9.5	die ganze Schule	Eintragen in die Listen etc.				
9.5—9.15	die ganze Schule	Singen, Bibellesen				
9.15—9.35	die ganze Schule	Biblische Geschichte und Singen				
9.35—9.55	VI	Kopf-rechnen	Kopf-rechnen und Buch-stabiren	Kopf-rechnen	Kopf-rechnen und Buch-stabiren	Buch-stabiren u. Rechnen
	IV, V	Kopf-rechnen und Buch-stabiren	Kopf-rechnen	Kopf-rechnen und Buch-stabiren	Kopf-rechnen	
9.55—10	Alle	Abschluss der Listen				
10—10.40	IV—VII	Algebra	Rechnen	Rechnen	Raumlehre	Rechnen und Lesen
10.40—11.20	IV—VII	Lesen	Grammatik	Lesen (Ge-schichte)	Auflösen v. Wörtern etc.	Lesen und Rechnen
11.20—12	VI, VII	Geographie	Aufsatz	Geschichte	Aufsatz	Dictat
	V	do.	do.	do.	Physiologie	do.
	IV	do.	Dictat	do.	Dictat	do.
2—2.5	Alle	Eintragen in die Listen etc.				
2.5—2.25	VII	Physiologie	Chemie	Grammatik	Physiologie	Chemie
	VI	do.	do.	do.	do.	do.
	V	Chemie	Physiologie	Abschreiben	Geographie	do.
	IV	Englisch	Grammatik	do.	do.	Aufsatz
2.25—2.30	Alle	Abschluss der Listen				
2.45—3.25	VII	Schreiben	Englisch	Abschreiben	Geographie	Zeichnen
	VI	do.	do.	do.	do.	do.
	V	do.	do.	Grammatik	Aufsatz	do.
	IV	Dictat	Rechnen	do.	Schreiben	do.
3.25—4	Alle	Kopf-rechnen	Zeichnen	Kopf-rechnen	Lesen	Zeichnen
4—4.20	Alle	Singen u. Literatur	Zeichnen	Singen u. Literatur	Literatur oder Kopf-rechnen	Lesen
4.20—4.30	Alle	Stellen der häuslichen Aufgaben, Eintragen von Notizen in die Classenbücher etc.				

B.

Zeit	Standard	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
9—9.5	die ganze Schule	Eintragen in die Listen etc.				
9.5—9.15	die ganze Schule	Singen, Bibellesen				
9.15—9.35	die ganze Schule	Biblische Geschichte und Singen				
9.35—9.55	Alle	Buchstabiren und Kopfrechnen				
9.55—10	Alle	Abschluss der Listen etc.				
10—10.40	I, III	Lesen	Englisch	Lesen	Rechnen	Rechnen (Wiederh.)
	II	Rechnen	Rechnen	Rechnen	Grammatik	do.
10.40—11.20	I, III	do.	do.	do.	do.	Lesen
	II	Lesen	Englisch	Englisch	Rechnen	do.

Zeit	Standard	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
11.20—12	Alle	Geographie	Buch-stabiren u. Dictat	Geographie	Lesen	Buch-stabiren u. Dictat
2—2.5	Alle	Eintragen in die Listen etc.				
2.5—2.45	I, III	Dictat	Abschrift	Grammatik	Englisch	Aufsatz
	II	do.	do.	Schreiben	Abschrift	do.
2.25—2.30	Alle	Abschluss der Listen etc.				
2.45—3.25	I, III	Lesen	Lesen	Schreiben	Abschrift	Zeichnen
	II	Lesen (Geographie)	do.	Grammatik	Englisch	do.
3.25—4	I, III	Abschriften	Zeichnen	Lesen	do.	do.
	II	do	do.	do.	Rechnen	Lesen
4—4.20	Alle	Singen	do.	Singen	do.	do.
4.20—4.30	Alle	Stellen der häuslichen Aufgaben etc.				

Für die beiden untersten Classen sind zwei Lesebücher vorhanden, ein Buch für das Erlernen des Lesens, das andere gewöhnlich zur Unterstützung des geographischen Unterrichtes. (Ersteres beginnt mit Wörtern, die einen kurzen Vocal haben, z. B. A man, A hat, A lad etc.)

Ein Schüler der Unterclasse braucht für die Schule: 1 Geographical Reader = 6 d., First Reader = 8 d., Arithmetic Book I = 3 d., slate (Schiefertafel) = 2 d., was zusammen 1 s. 5 d. = 1,42 Mk. ausmacht. In allen Classen von III—VII sind drei Lesebücher vorgeschrieben. Eins von diesen dient vorwiegend den Zwecken des Sprachunterrichtes, das zweite zur Unterstützung des Geschichtsunterrichtes, das dritte ist entweder ein Lesebuch in Geographie oder Elementarwissenschaft. Jedenfalls muss der Inhalt sich auf einen Unterrichtsgegenstand beziehen, der in einer ganzen Classe gegeben wird.

In den Oberclassen ist es auch gestattet, an Stelle solcher Realienbücher Auszüge von Werken zu nehmen, wie „Robinson Crusoe", Reisebeschreibungen, Biographien berühmter Männer etc. Im Unterricht in der Literatur können genommen werden ein leichtes Stück von Shakespeare, ein einfaches Buch von Miltons längeren Gedichten oder eine Chrestomathie. Originalausgaben von Dichtern sollen als Lesebücher den Schülern nicht gegeben werden. Für die unterste Classe muss ein Lesebuch mindestens 40 Lectionen enthalten und darf auch nicht unter 80 Seiten sein. Für die oberen Classen werden mindestens 60 Lectionen und 120 Seiten verlangt. (Regierungsvorschrift.) Hierdurch soll verhütet werden, dass die Kinder die Stücke auswendig lernen. In den für Oberclassen eingeführten Lesebüchern bemerkte ich hinter jedem Lesestück sogenannte „Übungen", aus denen man ersehen kann, wie der Stoff verarbeitet werden soll: 1. Inhaltsangabe der einzelnen Abschnitte. 2. Aufschreiben eines kurzen Aufsatzes. 3. Erklärung von Sätzen und Phrasen. 4. Worterklärungen, Auflösungen. 5. Zergliedern von Sätzen. 6. Synonyme. 7. Ableitungen (von lateinischen etc. Wörtern). 8. Aufschreiben von Sätzen, die gegebene Wörter enthalten. 9. Aufschreiben von Sätzen, die gegebene Phrasen bringen etc. Unter den Gedichten waren sogar noch Winke für die Betonung gegeben.

Die anderen Lesebücher (geographische etc.) entsprachen den für die einzelnen Stufen vorgesehenen Pensen und enthielten durchaus interessante

Lesestücke. Von der Regierung ist den Beamten verboten worden, bestimmte Bücher für die Schulen vorzuschreiben oder zu „empfehlen“. Vielmehr wird die Einführung jedes Buches zugelassen, das nur den allgemeinen Anforderungen genügt. In den Händen befanden sich leidlich gut erhaltene Bücher. Das Papier, der Druck und auch die Bilder in den Büchern sind viel besser, als es bei den unsrigen der Fall ist. Auch die anderen Lehrmittel waren verhältnismäßig gut. Für biblische Bilder waren die meisten Motive denselben Geschichten entnommen, wie es bei uns beliebt ist. Besonders gefielen mir die Bilder für den Geschichtsunterricht, welche u. a. folgende Momente zur Anschauung brachten: Landung der Römer in Britannien, Unterzeichnung der Magna charta, Cromwell löst das „lange Parlament“ auf, Begegnung Wellingtons und Blüchers bei La Belle Alliance, Ankunft der Königin Victoria in Westminster bei der Jubiläumsfeier. Ebenfalls schön sahen die Bilder aus, welche zur Unterstützung des geographischen und naturkundlichen Unterrichtes dienten. Weniger gut waren die eigentlichen Anschauungsbilder. Diesen fehlte vor allen Dingen die genügende Größe. In der untersten Classe bemerkte ich noch ein Bilderalphabet (mit zwei Bildern für jeden Buchstaben), in einer Mittelclasse eine Tafel, welche auf einer Seite Rechenaufgaben, auf der anderen Fragen in Grammatik und Geographie zeigte. Die Wandkarten waren sehr sauber gearbeitet, hatten aber auch theilweise den Fehler, dass sie zu viel boten. Politisches und Physikalisches wurde auch auf denselben Karten zur Anschauung gebracht. Die sehr großen und leserlichen Namen waren schwarz gedruckt. Die Städte, Haupteisenbahnlinien, Dampferrouten (mit Angabe der Entfernung) waren roth gezeichnet, die Flüsse und Grenzen blau, Höhenbezeichnung in verschiedenem Braun. Schlachtfelder waren durch gekreuzte Schwerter und Daten markirt. An Wandkarten bemerkte ich folgende: Palestine, England and Wales, Scotland, The World, Europe, India, South-America, North-America, United Kingdom, British Islands showing their connection with the Continent. Apparate zur Unterstützung des physikalischen oder chemischen Unterrichtes habe ich nicht gesehen.

Außer den Lehrmitteln muss in jedem Schulzimmer vorhanden sein: 1. Stammliste. 2. Tasche zur Aufbewahrung von Rescripten. 3. Die gesetzlichen Bestimmungen für jedes Jahr. 4. Ein Tagebuch (nicht unter 400 Seiten). In letzteres werden vom head-master Notizen gemacht, die aber nicht allgemeinen Inhaltes sein dürfen. Z. B. kann er schreiben von der Einführung neuer Bücher etc., über den Unterrichtsplan, Besuche von Communalbehörden, Abwesenheit und Pflichtverletzungen des Lehrpersonals. Desgleichen wird der Bericht des Inspectors, der zur jährlichen Revision kommt, eingetragen. Sämmtliche Listen müssen sehr genau geführt werden, da wegen Fehlern in denselben die „grants“ zurückgezogen werden können. Alle Listen sind Schuleigenthum, dürfen also nicht vom Lehrer nach Belieben vernichtet werden. Der „manager“ muss die Listen wenigstens einmal im Vierteljahr auf ihre Richtigkeit prüfen (ohne vorherige Anmeldung) und dies im Tagebuch vermerken. Je nach dem Ausfall der Schulprüfung vor dem Regierungsinspector wird sowol den Communen eine Unterstützung gewährt, als auch erhalten die Kinder für gute Leistungen und regelmäßigen Schulbesuch Geldprämien. Ein Schüler kann in die höhere Classe versetzt werden, wenn er nur die vorgeschriebenen Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen nachweist. In der Seminar-Übungs-

schule von Borough Road Training College wurden 1889 zur Prüfung vorgestellt 176 Kinder. Von diesen bestanden im Lesen 169, im Schreiben 159, im Rechnen 158, in Chemie 71, in Physiologie 68. Die Schule erhielt das Prädicat „excellent" und an Unterstützung 270 Pf. Sterl., welche Summe beinahe die Hälfte der Unterhaltungskosten ausmachte.[1])

Da die Höhe der Unterstützungen ganz von der Güte der geprüften Schulen abhängt, so wird nur darauf gesehen, dass die Kinder äußerlich den geringen Stoff sich aneignen. Ein großer Theil der Schulzeit wird also auf das Einpauken verwendet. Gewöhnlich bekommt der head-master noch einen Antheil der Regierungsunterstützung zu seinem Gehalt hinzu.[2])

Es ist für ihn also eine Geldfrage, dass die ihm unterstellten Lehrer die Kinder ordentlich für die Prüfung zurechtstutzen. Diese Einrichtung ist für die geistige Entwickelung der Kinder durchaus nicht förderlich. Dazu kommt noch, dass die Regierungsvorschriften dieselben Anforderungen an alle Schulen in England stellen, ohne Rücksicht auf die verschiedenen Schulverhältnisse zu nehmen. In Beziehung hierauf sagt das „Journal of Education": „The old code of a nation of shopkeepers still reigns." Alle Hauptversammlungen der Lehrervereine Englands, welche im vorigen Frühjahr abgehalten worden sind, haben sich mit dem gegenwärtigen Unterrichtssystem beschäftigt. Alle ohne Ausnahme bezeichnen dasselbe als grundfalsch, als ein Ding, das den Gesetzen der Natur immer entgegen sein muss, denn Fortschritt knüpft sich nur an Freiheit. Das System aber verlangt, dass alle Kinder, alle Lehrer, alle Inspectoren, alle Schulverhältnisse gleich sind, denn unter allen Umständen wird dasselbe gefordert. Die Lehrer erheben Protest dagegen, dass sie jedes Kind als ein Ding ansehen sollen, aus dem sie so viel Geld wie möglich schlagen müssen. Alle Versammlungen kamen immer zu dem Schluss, das Bezahlen nach Leistungen (payment by results) ruinirt das Unterrichtswesen des Landes. (Wie die Zeitungen berichten, scheint sich ja schon eine Wendung zum Besseren zu vollziehen, da die Unterstützungen nach anderen Principien gegeben werden sollen. Ebenso ist der Wegfall des Schulgeldes auch in England und Wales in Aussicht genommen.) Die „National Union of Teachers" formulirt ihre Wünsche folgendermaßen:

1. Die staatliche Unterstützung soll nicht mehr von einer Prüfung abhängig gemacht werden, sondern von der Bedürftigkeit einer Schule.
2. Den Lehrern soll es freistehen, die Schüler nach ihren Fähigkeiten in die einzelnen Classen einzuordnen.
3. Es soll ein Lehrziel gestellt werden, das alle Schulen erreichen können.
4. Das Lehrerzeugnis soll nicht mehr unfähigen und ungeeigneten Personen gegeben werden.
5. Alle Schulen, die eine staatliche Beihilfe genießen, sollen von verantwortlichen Personen geleitet werden, die bestimmte, allgemein bekannte Vorschriften über ihre Geschäftsführung zu befolgen haben.

Den englischen Lehrern ist es nicht verwehrt, in öffentlichen Versamm-

*) Eine Schule ist „fair", wenn 75%, „good", wenn 85%, „excellent", wenn 95% den Anforderungen genügen.

**) Ein head-master in London hat durchschnittlich ein Gehalt von 150 Pf. Sterl. und 1/4 der Regierungsunterstützung für die Schule, was ihm ungefähr ebenso viel einbringt, zusammen also 300 Pf. Sterl. = 6000 Mark.

lungen über Verhältnisse, die ihnen der Besserung bedürftig erscheinen, frei ihre Meinung zu äußern. Und dies geschieht auch mit rücksichtsloser Offenheit, ohne dass sie deshalb befürchten müssen, von „Freunden der Schule und ihrer Lehrer“ in den Bann gethan zu werden. Durch treues Zusammenhalten haben sie schon viel erreicht. Wir können daher auch jetzt hoffen, dass ihnen durch den Druck der öffentlichen Meinung in ihrem Vaterlande in nicht zu ferner Zeit eine Erfüllung ihrer wolberechtigten Wünsche zutheil wird.

Pädagogische Rundschau.

Aus Sachsen. Der 100jährige Geburtstag Adolf Diesterwegs, des Vaters der deutschen Neuschule, ist, wie überall, wo deutsche Lehrer wohnen, so auch in unserem Lande von allen größeren Lehrervereinen festlich begangen worden, so z. B. in Dresden, Leipzig, Chemnitz. Eine besondere Wichtigkeit darf man jedenfalls der Diesterwegfeier in Dresden beimessen, veranstaltet vom Pädagogischen Verein daselbst, dessen Ehrenmitglied Diesterweg seit 1843 gewesen; denn für diese Feier war der Dresdener Lehrerschaft vom hohen Unterrichtsministerium die Aula der Königlichen Polytechnischen Hochschule zur Verfügung gestellt worden, ein Umstand, der dazu beitrug, dass viele einflussreiche Persönlichkeiten der Feier beiwohnten. Die Festrede des Dir. Baron entwarf ein Bild, weniger von D.'s Leben, als vielmehr von seinem Streben und Wirken: D.'s Verdienste um die Pädagogik im allgemeinen und um die Didaktik im besonderen; seine Thätigkeit für die Hebung der deutschen Volksschule und ihrer Lehrer; die Forderungen, welche er an beide und welche er für beide stellte — alle diese Punkte erfuhren eine treffliche Beleuchtung (vergl. Sächs. Schulztg. Nr. 44 und 45). — Bei dem folgenden Mahle wurden von einem Theilnehmer 50 Mk. gespendet, die sofort auf 181 Mk. erhöht wurden, welche Summe den Anfang zu einer Diesterwegstiftung im Sächsischen Pestalozzivereine bilden soll. Durch Sammlungen in der Lehrerschaft des ganzen Landes will man eine möglichst hohe Summe schaffen, deren Zinsen zunächst dazu verwendet werden sollen, junge, ins Amt tretende Lehrer mit Schriften des großen Meisters zu beschenken. Ich halte diese Art, das Andenken D.'s zu ehren und sein Wirken fruchtbar zu gestalten, für eine sehr glückliche; denn im Rahmen der Geschichte der Pädagogik, wie sie auf dem Seminar gelehrt wird, kann dem Altmeister eine verhältnismäßig nur kurze Behandlung zutheil werden. Möge diese Einrichtung von recht vielen deutschen Lehrervereinen getroffen werden! — Auch an dieser Stelle möge darauf aufmerksam gemacht sein, dass das Deutsche Schulmuseum in Berlin (Vorst. A. Rebhuhn) um Überlassung und Einsendung von Zeitungen und Zeitungsartikeln bittet, die auf die Diesterwegfeier Bezug haben. Es dürfte vielen nicht schwer werden, dieser gerechtfertigten Bitte zu willfahren; denn sowol große belletristische Blätter („Illustr. Ztg.“, „Über Land und Meer“), als auch Tausende von Localblättern haben des 29. October 1890 gedacht. — So ist denn das Diesterwegjubiläum allenthalben gefeiert worden. Wird es Gutes im Gefolge haben? Man darf es hoffen! In Lehrerkreisen und, was nicht minder wichtig, auch in anderen Kreisen hat es manches Samenkörnlein getragen. Das Diesterwegjahr eröffnet der Schule und den Lehrern wieder erfreulichere Aussichten; und was am bemerkens-

wertesten: aus dem größten deutschen Staate klingt solcher Ton herüber. — Ehemals hat ein deutsches Unterrichtsministerium jenen großen Mann entlassen; in diesem Jahre haben deutsche Ministerien sich an der Feier seines 100. Geburtstages betheiligt, mittelbar und unmittelbar. Auch in diesem Stück gleicht D. sehr seinem großen Vorgänger Pestalozzi! (S. „Pædag.“, Octoberheft, S. 59—60.)

Diesterwegs Wort: „Lebe im Ganzen,“ zu bethätigen, dazu werden die Lehrer im Deutschen Reiche am 1. December Gelegenheit haben: An diesem Tage findet wieder eine allgemeine Volkszählung statt, an der sie als „freiwillige Volkszähler“ sich betheiligen können. Auf Anordnung des sächsischen Unterrichtsministeriums bleiben an jenem Tage und am Vormittag des 2. December die Volksschulen geschlossen, damit alle Lehrer des Zähleramtes zu walten imstande sind. Die Lehrerschaft wird diesem Wunsche gern Folge geben. Freilich soll nicht verschwiegen werden, dass es dem Einzelnen, der folgerichtig denken gelernt hat, namentlich dem Lehrer oft recht schwer gemacht wird, jenes Wort Diesterwegs zu erfüllen. Handelt es sich um die Erfüllung von Pflichten, um die Leistung von Arbeit, welche keinen Gewinn eintragen, so müssen die Lehrer — sagt man — stets so viel Idealismus besitzen, solche Pflichten und Leistungen zu übernehmen. Gilt es aber der Ausübung von Rechten, so trägt man höheren Ortes stets „Bedenken,“ den Lehrern die Rechte zuzugestehen, die jeder Schneider und Handschuhmacher besitzt! Dieser Sachverhalt trat uns diesmal wieder deutlich vor Augen. „Die (betreffenden) Lehrer werden sich der Verpflichtung nicht entziehen können“ — begann ein Satz eines neueren Erlasses. Heute hieß es wörtlich: „Um den Bedarf an freiwilligen Zählern bei der bevorstehenden Volkszählung zu decken, ist die zahlreiche Betheiligung der Lehrerschaft unerlässlich.“ Bei manchen Dingen ist aber die Theilnahme der Lehrerschaft — unerwünscht! Der letzte Erlass ging, nebenbei gesagt, mit angefügter „Zeichnungsliste“ versehen, den Lehrern durch ihre nächsten Vorgesetzten zu, so dass sich die meisten „moralisch gezwungen“ fühlten, „freiwillig“ zu zählen. Dagegen ließe sich bei der Bedeutung der Sache wol nicht viel sagen. Aber die Kehrseite: Die beiden „Beschlüsse“ mit den erwähnten Sätzen gingen den Lehrern von derselben (städtischen) Behörde zu, welche seit Jahren Lehrern, die etwa als Gemeindevertreter (Stadtverordnete) gewählt wurden, die Genehmigung zur Annahme dieses Amtes versagte. Fast alle Berufsarten haben in der Gemeindevertretung auch ihre Vertreter; nur die Lehrer lässt man dort nie zu Worte kommen, und deshalb bleiben auch nur spärlich gesäet — ihre Freunde.

Und — so untröstlich nach dieser Seite ist es noch vielerwärts! — Die Lehrer wollen gern im Ganzen und dem Ganzen leben. Möge man sie nur nicht fortwährend aus demselben heraus- und in Bezug auf Rechte und Pflichten in eine Ausnahmestellung hineindrängen!

Preußen bekommt — endlich! — ein Volksschulgesetz. Dem am 12. November (1890!) eröffneten Landtage ist der Entwurf dieses Gesetzes vorgelegt worden, das nunmehr zugleich als eins der „socialen Reformgesetze“ erscheint. Bei Einbringung dieser Reformgesetzesvorlagen hielt der Ministerpräsident v. Caprivi, der Nachfolger des großen, aber der Volksschule abgeneigten Bismarck, eine Rede, in der er sich u. a. folgendermaßen äußerte:

„Das Volksschulgesetz ist zur Nothwendigkeit geworden zunächst dadurch, dass der bisherige Rechtszustand an vielen Stellen unsicher ist und die Rechtsverhältnisse zu mannigfaltig, zu unübersichtlich werden. Sie werden in den Motiven Näheres darüber finden. Es ist dieses Gesetz sowol wie die Landgemeindeordnung, wie Sie klar erkennen werden, keineswegs ein Kind der letzten Zeit. Es ist lange an Vorarbeiten für dieses Gesetz gearbeitet, ein reichhaltiges Material zusammengebracht worden. Die bisherigen Grundlagen unserer Volksschule, das Schulgeld, die Hausvätersocietät sind als Grundlagen unserer Volksschule für ein für das Staatsleben so wichtiges Institut auf die Dauer nicht haltbar. Sie sollen ersetzt werden durch eine Basirung der Volksschule auf die Gemeinden und Gutsbezirke. Eine Reihe von Einzelacten der Gesetzgebung hat schon seit Jahren in derselben Richtung gesucht, die Volksschule lebensfähiger zu machen, die Kosten gleichmäßiger zu vertheilen, die Lehrer angemessener zu besolden. Es ist aber jetzt unabweislich erschienen, diese Anforderungen, die an ein gesundes Leben der Volksschule gestellt werden, in dem Gesetze zusammenzufassen, das Ihnen jetzt vorliegt und dessen wesentlichste Grundlage eine gerechtere Vertheilung der Schullasten, die Unentgeltlichkeit des Unterrichtes und eine bessere Besoldung der Lehrer ist.

In confessioneller Beziehung hat die Regierung daran festgehalten, dass ihr das Aufsichtsrecht gewahrt bleibe (Beifall links); dabei war sie bestrebt, die Grenzen der Mitwirkung der einzelnen Religionsgesellschaften bei der Organisation des Religionsunterrichtes festzulegen. Die Regierung ist dabei so weit gegangen, als es mit der Wahrung der staatlichen Interessen irgend vereinbar war. Sie hat den Grundsatz festgehalten, dass jedes Kind den Religionsunterricht seines Bekenntnisses erhält, und dass möglichst kein Kind ohne Religionsunterricht bleibt. In Verbindung hiermit steht eine Aenderung des Gesetzes vom 14. Mai 1885, der lex Huene, die darauf ausgeht, den Gemeinden und Gutsbezirken eine Entlastung in Bezug auf ihre Schulbaupflicht zu gewähren, und zwar in der Art, dass aus den für 1890/91 und 1891/92 den Communen überwiesenen Mitteln je zehn Millionen zu Schulzwecken überwiesen werden."

Der Entwurf dieses Gesetzes, betreffend die öffentliche Volksschule, umfasst nicht weniger als 203 Paragraphen.

Der erste Abschnitt behandelt die Aufgabe und Einrichtung der öffentlichen Volksschulen. Zusammenhängende Ortschaften mit beträchtlicher Kinderzahl, deren Wohnplätze von der nächsten Volksschule mehr als $2\frac{1}{2}$ Kilometer entfernt sind, sollen in der Regel eine eigene Volksschule haben. Einclassige Volksschulen dürfen im allgemeinen nicht über 80 Kinder zählen. Die Volksschule hat drei Unterrichtsstufen, die je nach den örtlichen Verhältnissen als getrennte Classen einzurichten sind. In Städten sollen aber im allgemeinen Volksschulen mit mindestens drei aufsteigenden Classen bestehen. Wenn drei- und mehrclassige Volksschulen vorhanden sind, dürfen Kinder nicht gegen den Willen der Eltern einer einclassigen Schule zugewiesen werden. In §. 17 wird die Abgrenzung der Befugnis des Staates und der Kirche in Bezug auf die Leitung des Religionsunterrichtes folgendermaßen vorgesehen: Die Einführung neuer Lehrpläne in Bezug auf den Religionsunterricht erfolgt im Einvernehmen mit den zuständigen Organen der Religionsgesellschaft. Vor

der Einführung neuer Schulbücher für den Religionsunterricht ist die Erklärung des zuständigen Organs der betreffenden Religionsgesellschaft einzuholen, dass gegen die in dem Buche enthaltene Lehre nichts einzuwenden sei. Ferner haben die von den Religionsgesellschaften hierzu beauftragten Personen das Recht, dem Religionsunterrichte in der Schule beizuwohnen, durch Fragen sich von der sachgemäßen Ertheilung und von den Fortschritten der Kinder zu überzeugen, den Lehrer nach Schluss des Unterrichtes sachlich zu berichtigen und bei der Schulentlassung der Kinder an der Feststellung der Zeugnisse in der Religion mitzuwirken. Eine Zurückweisung des mit der Leitung des Religionsunterrichtes Beauftragten vom Besuche der Volksschule ist zulässig, wenn derselbe die Ordnung der Schule gestört hat.

Der zweite Abschnitt: Träger der Rechtsverhältnisse der öffentlichen Volksschule, führt den Artikel 24 der Verfassung für die Schule durch. Danach sind Träger der Schulunterhaltung die bürgerlichen Gemeinden oder Gutsbezirke, bezw. aus Gemeinden und Gutsbezirken zusammengesetzte Schulverbände. Die Schullast ist eine Gemeindelast. In den Schulverbänden werden die Schulkosten von den dazu verbundenen Gutsbezirken und Gemeinden nach den Regeln über die Vertheilung von Gemeindeabgaben aufgebracht. In dem Gutsbezirke trägt der Gutsherr die Schulkosten in der Regel allein. Das Schulgeld ist überall aufgehoben. Die Verwaltung der äußeren Angelegenheiten der Schule wird, so weit die finanzielle Seite der Sache in Betracht kommt, von den Gemeindeorganen, im übrigen von einem aus dem Gemeindevorstand von der Gemeinde erwählten und von der Schulaufsichtsbehörde ernannten Mitgliedern bestehenden Schulvorstande geführt. In den Schulverbänden werden die Functionen von einem Schulverwaltungsvorstande und einem Schulausschusse mit ähnlichen Organisationen vorgenommen. Die Bestimmungen über die Schulpflicht entsprechen dem in der vorigen Session unerledigt gebliebenen Entwurf. Die Anstellung von Lehrern und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen erfolgt von der öffentlichen Schulaufsichtsbehörde auf Vorschlag des Gemeindevorstandes, dessen Vorschläge von der Schulaufsichtsbehörde zu berücksichtigen sind, sofern nicht erhebliche Gründe entgegenstehen. Das Diensteinkommen der Lehrer setzt sich zusammen aus einem festen Grundgehalt, aus Alterszulagen und aus freier Dienstwohnung oder Mietsentschädigung. Das Grundgehalt der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen ist durch die Schulaufsichtsbehörde für jeden Schulort mit Rücksicht auf die örtlichen Preis- und sonstigen Verhältnisse, sowie für Amtsstellungen mit besonderem Wirkungskreise nach der Wichtigkeit und Schwierigkeit der Geschäfte festzusetzen. Die Alterszulagen beginnen spätestens mit Vollendung des zehnten Dienstjahres und müssen mindestens in sechs Stufen mit einem jedesmaligen Zwischenraume von höchstens fünf Jahren eingerichtet werden. Sie betragen mindestens für Lehrer nach vollendetem zehnten Dienstjahre jährlich 100 Mk., steigend von fünf zu fünf Jahren um je 100 Mk. bis auf jährlich 600 Mk., für Lehrerinnen nach vollendetem zehnten Dienstjahre jährlich 70 Mk., steigend von fünf zu fünf Jahren um je 70 Mk. bis auf jährlich 420 Mk. Lehrer auf dem Lande sollen in der Regel eine freie Dienstwohnung haben. Daneben ist thunlichst eine Landnutzung zu gewähren. Nach dem sechsten Abschnitt: Über die Fürsorge für die Witwen und Waisen der Lehrer an öffentlichen Volksschulen haben

die Hinterbliebenen außer dem Gnadenquartal und dem Sterbemonat Anspruch auf Witwen- und Waisengeld. Das Witwengeld beträgt jährlich 250 Mk. Das Waisengeld beträgt für Kinder, deren Mutter lebt, jährlich 50 Mk. für jedes Kind, für Kinder, deren Mutter nicht mehr lebt oder zum Bezuge von Witwengeld nicht berechtigt ist, jährlich 250 Mk., mindestens aber jährlich 48 Mk. für jedes Kind. Den Gemeinden, Gutsbezirken, Schulverbänden bleibt die Beschlussfassung über weitergehende Fürsorge für die Witwen und Waisen der Volksschullehrer überlassen. Der achte Abschnitt normirt die Leistungen des Staates für Volksschulzwecke über das jetzt bestehende Maß hinaus folgendermaßen: Er gewährt einen Beitrag zu dem Stellengehalt eines alleinstehenden, sowie eines ersten ordentlichen Lehrers von 600 Mk., eines zweiten ordentlichen Lehrers von 400 Mk., eines anderen ordentlichen Lehrers von 300 Mk., einer ordentlichen Lehrerin von 150 Mk., eines Hilfslehrers und einer Hilfslehrerin von 100 Mk. Der Pensionsbeitrag des Staates wird von 600 auf 1000 Mk. erhöht. Der Staat zahlt den vorher angegebenen Mindestbetrag der den Lehrern und Lehrerinnen gesetzlich zustehenden Alterszulagen. Endlich werden im Falle nachgewiesenen Unvermögens der Gemeinden (Gutsbezirke, Schulverbände) zur Aufbringung der Volksschullasten denselben in den Grenzen der durch den Staatshaushalt bereit gestellten Mittel Ergänzungszuschüsse gewährt. Das Gesetz soll mit dem 1. April 1892 in Kraft treten. Nach dem Schlussparagraph werden die Mittel für den daraus erwachsenden Mehraufwand des Staates dadurch gewonnen, dass mit dem Inkrafttreten des Gesetzes der nach der lex Huene auf 15 Mill. Mk. festgesetzte, der Staatscasse verbleibende Betrag der vom Reiche aus den landwirtschaftlichen Zöllen überwiesenen Summe auf 22,5 Millionen erhöht wird.

Die preußische Lehrerschaft, erfreut über diese — durch den VIII. Deutschen Lehrertag vielleicht beschleunigten — Schritte der Regierung, ist bemüht, ihre Wünsche der Volksvertretung kundzuthun, damit das Gesetz ein möglichst vollkommenes und für die Schule segensreiches werde.

Aus Berlin. Das jetzt beschlossene Eingehen der letzten Privat-Elementarschule Berlins bringt den völligen Abschluss einer Periode des Berliner Schulwesens, auf welche es sich verlohnt einen kurzen Rückblick zu werfen. Der 1. Januar 1870 brachte die Schulgeldfreiheit für alle städtischen Elementarschulen. Dies war das Läuten des Todtenglöckleins für die Privat-Elementarschulen. Während 1857 15 Communalschulen mit 132 Classen und 11 746 Schülern bestanden, zählten die vorhandenen 43 Privat-Elementarschulen 255 Classen mit 14 274 Schülern. Die Communal-, bezw. Gemeindeschulen waren im wirklichen Sinne Armenschulen. Die Privat-Elementarschulen waren gegen Zahlung von Schulgeld allgemein zugänglich, dabei nahmen sie aber auch solche Kinder auf, für welche die Eltern nur einen Theil, die Gemeinde dagegen den anderen Theil des Schulgeldes zahlte.

Die Gemeindeschulen dagegen umfassten nur Armenkinder; die Freischulexpedition besorgte die Einschulung, die Armencommissionen bestimmten den Schulgeldbetrag, sowie die event. Bewilligung ganzer Freischule. Das Jahr der Schulgeldfreiheit, 1870, sah noch 20 Privat-Elementarschulen mit 179 Classen und 11 979 Schülern, neben 53 Gemeindeschulen mit 615 Classen und

37 663 Schülern. Fünf Jahre später war die Zahl der ersteren auf vier, mit 46 Classen und 2812 Schülern gefallen, jene auf 88, mit 1152 Classen und 62 019 Schülern gestiegen. Die Existenzbedingungen waren den Privat-Elementarschulen genommen; 1885 bestanden noch zwei, jetzt geht die letzte ein, die sich auch nur durch städtische Unterstützung so lange hat erhalten können.

Die Schulgeldfreiheit hatte natürlich ein gewaltiges Anwachsen des Gemeindeschulwesens im Gefolge, dazu trat das beispiellose Wachsthum Berlins nach dem Kriege von 1870, die Folgen der Gründerzeit, so dass der Lehrkörper der Stadt sich unberechenbar vermehrte.

In jener Periode hatte der Besoldungsmodus der Lehrer nach dem Princip des Durchschnittsgehaltes eine gewisse Berechtigung, denn die große Zahl der Neuangestellten ermöglichte immerhin ein verhältnismäßig schnelles Aufsteigen in den Gehaltsstufen. Der mit dem Jahre 1883 beginnende Rückschlag des Wachsthums hat aber eine solche Stockung in den Gehaltsrückungen ergeben, dass das Drängen der Lehrerschaft nach Beseitigung jenes Etats und Einführung fester Alterszulagen immer nachhaltiger wurde. Auch im Magistrat wird man sich der Einsicht von der Unmöglichkeit des Fortbestehens jetziger Verhältnisse nicht mehr verschließen, und es soll zunächst ein Übergangsstadium geschaffen werden, dahingehend, dass eine Maximalzeit festgesetzt werden soll, innerhalb welcher eine bestimmte Gehaltsstufe erreicht werden muss.

Das Maximalgehalt von 3300 Mk. soll demnach in 19½ Berliner Dienstjahren spätestens erreicht werden. Wer sich durch diese Zahl verlocken ließe, Berlin als ein Eldorado der Lehrer anzusehen, befände sich in einem großen Irrthume. Mieten und Lebensführung sind so theuer, dass jenes Gehalt den Verhältnissen durchaus nicht entspricht; wann aber diesen Rechnung wird, wer weiß es? —

Der Magistrat hat auch beschlossen, bei den in Zukunft zu erbauenden Schulhäusern Brausebäder probeweise einzurichten, und folgt damit etwas spät dem Vorgange einer Reihe anderer Städte.

Es kann im Interesse der Gewöhnung weiter Volksschichten an Bäder, um die es im allgemeinen noch sehr übel bestellt ist, der Entschluss nur mit Freuden begrüßt werden; man hätte nur einige Jahre früher vorgehen müssen, denn gerade in letzter Zeit sind viele Schulhäuser neu gebaut worden.

Der 29. October, der Gedenktag unseres großen Todten Adolf Diesterweg, wurde in feierlichster Weise und unter allgemeiner Theilnahme begangen. Die großen politischen Blätter, auch Familienschriften brachten Artikel, die Beziehung auf D.'s Leben und Wirken hatten. Die officielle Feier war durch das Curatorium der Diesterwegstiftung vorbereitet worden; es waren im kleinen Kreise die Kosten durch eine Sammlung gedeckt, sodann hatte sich das Curatorium in Verbindung mit den Vorständen der Lehrer- und Lehrerinnenvereine gesetzt, so dass alle Interessenten zu gemeinsamer Feier vereinigt waren. Nachmittags drei Uhr versammelte sich am Grabe Diesterwegs eine recht zahlreiche Versammlung; wir bemerkten auch den Vertreter der Regierung, den Geh. Rath Schneider, in derselben.

Grab, Denkmal und das dicht dabei liegende Grab seiner Frau waren mit Palmen, Gewinden, Lorbeer und Erica geschmückt. Die Zöglinge der von Diesterweg begründeten Pestalozzistiftung in Pankow bei Berlin eröffneten mit

dem Gesange der Motette von Grell: „Herr, deine Güte reicht, so weit der Himmel ist“ die Feier.

Die Gedächtnisrede hielt ein Fractionsgenosse des Todten, der Abgeordnete Prediger Richter-Mariendorf. Sie war des großen Dahingegangenen und des Redners, eines echten protestantischen Geistlichen, würdig. Richter stellte Diesterweg als einen Selbstmann hin, in dem Sinne, dass er sein ganzes Selbst seinem Werke hingab, dem Werke, zu dem er sich mit seiner ganzen Persönlichkeit selbst den Weg gebahnt; nicht aber so, dass er einen Vortheil für sich gesucht. Er war Idealist; die Ideale, für die er strebte, waren Bildung, individuelle, nationale und allgemein menschliche Bildung und Freiheit. Dafür hat er gekämpft, gerungen und gelitten.

Auch die Stellung Diesterwegs zur Religion fand seitens dieses Geistlichen eine verständnisvolle Würdigung. Man habe Diesterweg den Vorwurf der Irreligiosität zu Unrecht gemacht, man müsse unterscheiden zwischen Religion und Kirche. Er ist ein glaubensvoller Christ gewesen, aber er erkannte den hemmenden Einfluss des herrschenden kirchlichen Wesens und Unwesens auf die Entwickelung der Schule und somit der Menschheit, und darum kämpfte er gegen die Herrschaft der Kirche über die Schule, und er kämpfte, weil er nicht anders konnte, mit dem ganzen Feuereifer seiner großen Seele, die, allem Scheine abhold, nur auf den Kern des Christenthums gerichtet war.

Nach diesen wirklich ergreifenden Worten wurde eine Anzahl meist prachtvoller Kränze mit Widmungen niedergelegt. Der von einem Vorstandsmitglied des Berliner Lehrervereins dargebrachte trug die Widmung: „Dem furchtlosen Vorkämpfer einer freien Schule und eines freien Lehrerstandes.“ Gemeinschaftlicher Gesang der Strophe: „Ach bleib mit deinem Segen bei uns,“ schloss den erhebenden Act.

Der festlich geschmückte Kaisersaal des Buggenhagenschen Etablissements sah um sechs Uhr in seinen Räumen eine feierlich gestimmte Versammlung, Herren und Damen, welche die eigentliche Gedächtnisfeier begehen wollte. „Stumm ruht der Barde“ scholl in ernsten Klängen der Gesang des Erkschen Männergesangvereins zur Eröffnung. Die Büste des Gefeierten schaut, von dunklem Grün umgeben, auf die weihevolle Menge nieder. Ein Prolog, gedichtet vom Collegen Heinrich, gesprochen vom Collegen Klämbt, erhöht durch die Fülle seiner Gedanken und durch den wirklich poetischen Schwung das Gefühl der festlichen Stimmung.

In meisterhafter, formbeherrschender Rede legt nun Oberlehrer a. D. Rudolph, ein Schüler Diesterwegs, die unmittelbare Einwirkung dar, welche dieser auf seine Schüler ausgeübt. In glänzenden Zügen stand das Bild unseres Meisters vor dem geistigen Auge der Zuhörer, das Bild von dem „Fürsten im Unterrichtsreiche, dem Methodiker, dem Erzieher, dem Freunde seiner Schüler sondergleichen.“ „Glaube, Liebe, Hoffnung,“ Chor von Weber, gesungen wieder vom Erkschen Verein, schloss diesen Theil der Feier.

Eine stattliche Zahl der Festtheilnehmer vereinigte sich um acht Uhr zu einem Mahle. Anwesend war der zweite Sohn Diesterwegs, eine Tochter und mehrere Angehörige der Familie, Stadtschulrath Bertram, mehrere Schulinspectoren und eine große Anzahl anderer hervorragender Personen. Nachdem der Kaisertoast ausgebracht, weihte der Seminarlehrer a. D. Böhme, ein Schüler Diesterwegs, den Manen des großen Meisters ein stilles Glas. Der

Sohn des Gefeierten brachte den Anwesenden den Dank der Familie für das ehrende Gedächtnis, das dem Todten bewahrt, und für die unvergessliche Feier zu diesem Tage. Das Streben der Lehrer nach Erreichung der Ziele, die sein Vater gesteckt, sei der beste Dank, den sie ihm abstatten können.

Es seien noch hervorgehoben der Toast Richters-Marienfelde auf den vormaligen Cultusminister Falk, der zuerst in Preußen den Ideen Adolf Diesterwegs nach Kräften praktische Gestaltung gegeben, der Trinkspruch Clausnitzers auf die Einigkeit der deutschen Lehrer im Geiste Diesterwegs, und der Gallee's auf das Curatorium der Diesterwegstiftung, der trefflichen Vereinigung begeisterter Männer, die den Geist und die Ideale des großen Pädagogen zu erhalten, zu verbreiten und zu verwirklichen streben. — Es war spät nach Mitternacht, als sich die Letzten zum Aufbruch rüsteten, erhebender Eindrücke voll, dem großen Vorbilde wieder näher gerückt.

Im höchsten Grade anerkennenswert ist es, dass der Magistrat der Stadt Berlin auf Antrag des Curatoriums der Diesterwegstiftung diesem zum 100. Geburtstag Adolf Diesterwegs 300 Mk. zur Verfügung gestellt hat. Zugleich beabsichtigt derselbe, einen Communalbeschluss herbeizuführen, dass eine gleiche Summe zu gleichen Zwecken alljährlich in den städtischen Etat eingestellt wird. Diese Stiftungssumme soll hiesigen Lehrern als Beihilfe zu pädagogischen Reisen gewährt werden, um Schulwesen und Volkserziehung im Auslande kennen zu lernen.

Die Gesinnung, die sich aus dieser Absicht wiederspiegelt, gereicht Adolf Diesterweg wie dem Magistrat von Berlin zur Ehre.

So sehen wir mit stolzer Freude, dass das Andenken des Unvergesslichen von einer großen Zahl begeisterter Anhänger hoch gehalten wird, dass der Geist Adolf Diesterwegs durch Lästerung und Verketzerung, durch Lug und Trug, durch Verfolgung und Ächtung nicht niedergeworfen ist; er lebt, er lebt ein unvergessliches Leben im Bewusstsein der deutschen Lehrerschaft. Er war der Besten einer, ein freier, wahrer Geist, und wol dem deutschen Lehrer, der im Andenken seiner sagen darf: „Hinweg die Fessel! Deines Geistes hab' ich einen Hauch verspürt."

Vom deutschen Ostseestrande. Unsere heutige pädagogische Rundschau können wir geziemend nur mit dem erfreulichen Berichte beginnen, dass der „alte Diesterweg" an seinem 100jährigen Geburtstage durch die Tagespresse des ganzen Strandgebietes und in allen Lehrerkreisen gebürend gefeiert worden ist. Seinen Leib mögen sie auf dem Matthäuskirchhofe dort in Berlin begraben haben, seinen Geist nimmermehr. Er wandelt unter uns, von Ort zu Ort, er leitet die Redactionsfeder vieler pädagogischer Zeitschriften und — Gott gebe, dass er auch Herz nnd Sinn der ganzen deutschen Lehrerschaft leite. Der gemeinsame Feind ist noch immer derselbe, gegen den bereits seit Menschengedenken „die Götter vergebens kämpften." Doch nur Muth: ist auch der Zeitpunkt des Sieges unseres Deltagestirnes: „Dinter, Diesterweg, Dittes," nicht abzusehen, so ist er doch unausbleiblich. „Und droht der Winter noch so sehr, es muss doch Frühling werden."

Die socialen Verhältnisse der Lehrer gehen langsam, aber stetig einer besseren Zeit entgegen. Hier und dort gibt es „Zulage," bald fallen einige Groschen für die Relicten, bald einige Brosamen für die Emeriten ab. Ungünstig

ist bei bedeutender Überproduction noch immer die Lage der akademisch gebildeten Lehrer, wie folgender Fall recht eclatant beweist. Aus Neumünster in Schleswig-Holstein wird gemeldet: Der praktische Arzt Dr. Herber in Neumünster empfing in diesen Tagen vom brandenburgischen Provinzial-Schulcollegium die Mittheilung, dass ihm am Gymnasium zu Friedberg in der Neumark eine wissenschaftliche Hilfslehrerstelle mit 1500 Mk. Jahresgehalt übertragen sei, und er sich wegen Annahme oder Ablehnung derselben baldigst erklären wolle. Zum Verständnis dieses eigenthümlichen Vorganges sei folgendes mitgetheilt: „Dr. Herber bestand 1881 sein Staatsexamen als Lehrer und leistete sein Probejahr am Dorotheenstäditschen Realgymnasium in Berlin ab, war dann $1^1/_4$ Jahr am Grauen Kloster, ferner am Friedrich Wilhelmstädtischen und am Französischen Gymnasium in Berlin thätig. Eine feste Anstellung schien jedoch für ihn nicht erreichbar. Infolgedessen fasste er 1884 den Entschluss, zur Medicin überzugehen. Nach $4^1/_2$jährigem Studium hatte er seine Approbation in den Händen. Nun, nachdem er bereits ein Jahr als Arzt in Neumünster thätig ist, erhält er den Antrag, eine Hilfslehrerstelle also durchaus noch keine feste Anstellung, zu übernehmen."

Unter den auftauchenden Lehr- und Lernmitteln macht zur Zeit auch bei uns der Gertigsche Tastenapparat für den ersten Lese- und Rechenunterricht viel von sich reden. Herr College Gertig zu Barmen in der Rheinprovinz hat durch seine Erfindung klar bewiesen, dass er mit großem Lehrgeschick und seltenem Interesse für die liebe Jugend sein Metier handhabt, eine neue Methode aber hat Herr Gertig mit seinem patentirten Tastenapparat **nicht** erfunden. Sein Gang ist kein so bedeutungsvoller, wie der eines Seltsam in Breslau, oder eines Sostmann, eines Jacotot in Dijon. Herr Gertig hat in einem verschließbaren Kasten auf einem Gestell von Tischeshöhe 23 kurze und lange Tasten. Drückt man auf das eine Ende der Taste, so hebt sich das andere Ende über den Rand des Kastens, und die auf Papptafeln gedruckten und geschriebenen Lautzeichen, nicht Laute, wie Herr Gertig in seinem Prospecte vom November 1889 sagt, werden den Kindern sichtbar. Dasselbe kann mit Silben, Wörtern, Ziffern, Lesezeichen etc. geschehen. Wenn nun Herr Gertig glaubt, sein Apparat stelle alle bisher im Unterrichte benutzten Anschauungsmittel in den Schatten, ja mache sie vollständig entbehrlich, so ist das ein Irrthum. Die alte Lesemaschine und die russische Rechenmaschine haben Vorzüge, die z. B. darin bestehen, dass die Kinder selbst an denselben operiren können, was nicht nur ihr Interesse sehr belebt, sondern auch ihr Verständnis außerordentlich fördert. Auch glauben wir Herrn Gertig in der Selbstkritik nicht, dass Punkte für kleine Kinder ein besseres Veranschaulichungsmittel seien als Kugeln, oder, was dasselbe sagen will, Flächen besser seien als Körper. Leider gestattet uns der Raum nicht, hier näher auf eine Recension der Gertigschen Erfindung einzugehen; doch bezeugen wir ihm gern, dass er das schöne Verdienst hat, die Lehrmittel für das erste Schuljahr um ein recht interessantes vermehrt zu haben. Auch in der Schule, in welcher andere Maschinen für den Lese- und Rechenunterricht sind, wird der Gertigsche Tastenapparat mit Vortheil verwendet werden können, nur ist sein Preis mit 42 Mk. etwas hoch.

Ein anderer Gegenstand, einer von der tiefsten Bedeutung, beschäftigt noch fortgesetzt alle Kreissynoden und Lehrerversammlungen. Die dort stets

gestellte und in allen denkbaren Variationen beantwortete Frage heißt: „Was kann Kirche und Schule thun, um die auf den Umsturz aller bestehenden Verhältnisse und auf die Vernichtung aller Errungenschaften einer tausendjährigen Cultur hinarbeitende Socialdemokratie unschädlich zu machen?“ Die gefährliche Spitze hat in Deutschland kein anderer der Socialdemokratie abgebrochen, als Kaiser Wilhelm II. selbst, und zwar durch ein kaiserliches Wort, das ihn zum großen Monarchen für alle Zeiten stempelt, und welches lautet: „Ich will für alle meine Unterthanen sorgen, auch für die **geringsten.**“ Zwar hat es nicht an Coriolanen gefehlt, welche zu Gewaltmitteln riethen, die Geschichte jedoch gibt andere Lehren, welche den Weg heilsamer Reformen weisen, und so sind denn für den jungen deutschen Staat herrliche licinische Gesetze durch das Unfall-, Kranken- und Arbeiter-Invaliditätsgesetz geschaffen, welche geeignet sind, der Umsturzpartei viel Boden zu entziehen und durch welche die beiden großen Classen der Menschen gezwungen werden, sich die Hände zur Versöhnung zu reichen. Nun ist es die Arbeit der Schule, die Jugend dieser Gesetze würdig zu machen und ihr einen heiligen Respect vor denselben einzuflößen. Werden diese Gesetze durch Erhöhung der Krankengelder und Pensionen, sowie durch früheren Eintritt der letzteren noch weiter ausgebaut, so ist das, was Menschen für den Proletarier thun können, geschehen.

Aus dem Großherzogthum Baden. Nachdem sich die Gemüther jenseits der einstigen Mainlinie über die Rede des Herrn Schulrathes Dr. Dittes, gehalten auf dem VIII. Deutschen Lehrertage zu Berlin, einigermaßen beruhigt zu haben scheinen, erlauben wir uns hierdurch, auch die Wirkung der fraglichen Rede in den Lehrerkreisen Badens zu constatiren. Wir können den Eindruck dieser in jeder Beziehung meisterhaften Rede kurz dahin charakterisiren, dass derselbe ein gewaltiger war; jeder (? D. R.) badische Lehrer — wir dürfen hier ohne Übertreibung generalisiren, — erbaute sich an ihr und stimmte dem Inhalte zu. Man begreift hierzulande nicht, wie es möglich war, dass man gegentheilig empfinden und gegen die Rede sogar aus Lehrerkreisen Proteste vom Stapel lassen konnte. Im Geiste des bei uns hochgefeierten Redners hat die „Badische Schulztg.“, vornehmlich aber die „Neue Badische Schulztg.“, unter Dr. Meusers Leitung, hundertmal geschrieben und damit die Billigung aller liberalen Lehrer Badens gefunden. Mag man über den badischen Volksschullehrerstand außer Baden denken, wie man will; mögen sich früher die Parteien derselben zeitweise noch so schroff gegenübergestanden haben: handelte es sich um Cardinalfragen der modernen Schule, so gab es keine Partei, keine zweideutige Meinung. Der Ausschluss der Lehrer aus dem Beamtengesetz (1888) hatte zur Folge, dass fast sämmtliche, ja, man kann sagen, alle Lehrer sich unter einem thatkräftigen Vorstand fest in dem Lehrerverein zusammenschlossen und seit dieser Zeit treue Wacht halten über die Schul- und Standesinteressen. Da käme einer schön an, der eine katholische oder protestantische Sonderbündelei anstreben wollte! Diese kirchlichen Absonderungen und Bestrebungen gehören der Vergangenheit an, der badische Lehrer ist für dieselben nicht mehr zu sprechen und überlässt es jedem Einzelnen, wie er mit seiner religiösen Überzeugung fertig werden will. Soviel ist sicher, dass seit der Trennung der Schule von der Kirche, wenn man so sagen darf, der Friede

zwischen Schul- und Pfarrhaus sich bedeutend erweitert hat. Der Lehrer sieht in dem Pfarrer und der Pfarrer in dem Lehrer seinen Mitarbeiter, weiter nichts. Ebenso darf gesagt werden, dass der Boden zur Einführung der confessionslosen Schule geebnet ist, denn im „Diesterwegjahre“ erkennt man immer mehr die Wahrheit der Worte Diesterwegs: „Der confessionell-dogmatische Jugendunterricht zerstört in dem Gemüthe des Kindes den religiösen Boden und wirkt der Ausbildung der Humanität und der Ausprägung der Nationalität entgegen.“ Auch hält man sich an das weitere Wort des Altmeisters: „Zeige mir deinen Glauben durch deine Werke.“ Die ultramontanen und muckerischen Heißsporne lässt man zetern und ist gewiss, dass das Rad der „trotz alledem und alledem“ fortschreitenden und Fortschritt bringenden Zeit über sie wegschreitet; sobald sie sich aber auf das Schulgebiet mit ihren eingerosteten Vorurtheilen wagen und die Herrschaft wieder zu erlangen streben, werden sie in der politischen und Lehrerpresse in ihre Schranken zurückgewiesen. Die Lehrer Badens bekennen sich freimüthig zu den Normen, die in der erwähnten Berliner Festrede aufgestellt sind. Wenn dies in Norddeutschland nicht überall der Fall ist, so glauben wir, dass hieran lediglich die hemmende, alles frische Leben auf dem Schulgebiete zurückhaltende kirchliche Schulaufsicht schuld ist. Wer diese Normen nicht anerkennt, schädigt die Schul- und Lehrerinteressen. „Zeige mir deinen Glauben durch deine Werke!“ Wes Glaubens der badische Lehrerstand ist, das hat unter anderen seiner Anstalten seine jüngste Schöpfung, die „Concordia“, Druck- und Verlagsanstalt in Bühl, welche den Reingewinn des Geschäftes den nothleidenden Lehrern und Lehrerrelicten zuweist, eclatant dadurch bewiesen, dass sie aus dem Reinerträgnis pro 1889 für „vorübergehende Unterstützungen an bedrängte Lehrerfamilien, Lehrerwitwen“ etc. 3745 Mk., ferner dem Pestalozziverein und Witwen- und Waisenstift 3119 Mk. zuwies. Das ist ein Stück des badischen Lehrerglaubens, der mehr Segen stiftet als tausend und aber tausend Predigten und Tractätchen über „Erbsünde“ und „Unterscheidungslehren“; an diesen interconfessionellen Thaten zeigen Badens Lehrer ihren Glauben.

Als eine erfreuliche That einer schul- und lehrerfreundlichen Stadt müssen wir den Beschluss des Stadtrathes zu Mannheim registriren, der dem Comité zur 100jährigen Geburtstagsfeier Diesterwegs 300 Mk. aus städtischen Mitteln bewilligt hat.

Von anderer Seite wird dem „Pædagogium“ aus Baden geschrieben: Der Plan zur Errichtung einer Einheitsschule (worüber wir seinerzeit eingehend berichteten) nach den in Professor Treutleins preisgekrönter Schrift gemachten Vorschlägen kann als gescheitert betrachtet werden. Professor Treutlein hat nämlich dem Stadtrathe zu Karlsruhe, der sich bereit erklärt hatte, die betreffende Schule ins Leben zu rufen, angezeigt, dass er bezüglich des Lehr- und Stundenplanes mit dem Oberschulrathe eine Einigkeit nicht erzielen könne. — Wie schwer hält es doch selbst in dem Lande eines liberalen Fürsten und Volkes, eingewurzelte Vorurtheile zu beseitigen! Gleichwol hoffen wir, dass vor Ablauf unseres Jahrhunderts noch das Alte in unserem höheren Schulwesen fällt und dann neues Leben aus den Ruinen erblüht. Wäre es, so fragte man sich, bei redlichem, gegenseitigem Wollen thatsächlich unmöglich gewesen, eine Verständigung zu erzielen? Wir glauben es nicht; unser Oberschulrath wollte, wie es scheint, wieder einmal nicht. — Wie ander-

wärts, so treibt auch in Baden der Bureaukratismus, besonders gehegt und gepflegt von den Juristen, in unserem Schulwesen üppige Blüten, namentlich im höheren Schulwesen, wovon nicht nur die Nichtausführung des Treutleinschen Planes Zeugnis ablegt, sondern auch die Thatsache, dass, wie der pommersche conservative Gymnasialdirector Dr. Conradt treffend sagt, „sich die Juristen daran gewöhnt haben, das höhere Lehrfach als ein Gebiet anzusehen, das sie zu regieren haben, das ihnen unterthan ist, das so etwas von subalternem Charakter an sich habe". Als Beispiel führt Victor Mohr in seinem „Wort an die Schul-Enquête-Commission" an, „dass in einem süddeutschen Staate (Baden) die oberste Schulbehörde (Oberschulrath) ein juristisches Collegialmitglied besitzt, welches mit den Gymnasialhilfslehrern auf einer Schulbank gesessen und auf der Hochschule studirte. Jetzt hat der jugendliche Jurist über die Gehaltsverhältnisse seiner ehemaligen Duzbrüder zu gebieten. Das Bewusstsein, dass derartige Abnormitäten möglich sind, muss — so zieht Mohr den richtigen Schluss — den principienfestesten Idealisten entmuthigen und auf die Dauer die besseren Elemente unseres Volkes von der Gymnasiallehrer-Laufbahn fernhalten". Wie die Volksschullehrer nicht zur Aufnahme ins Beamtengesetz (wol aber die Waldhüter) würdig befunden wurden, so nimmt auch der Gymnasiallehrer hinter den Juristen in der Rangordnung der Beamten seine Stelle ein. „In Baden", so schreibt Mohr, „hat der juristische Leiter der Oberschulbehörde angeordnet, dass in allen amtlichen Zuschriften und Dienstnachrichten der Doctortitel der Gymnasiallehrer wegzufallen habe, als ob dieser Luxusartikel über die Ansprüche des Standes hinausginge." Thatsächlich bringt auch das „Verordnungsblatt des Großherzoglichen Oberschulrathes", redigirt vom Secretariat desselben, z. B. die Namen der „Lehramtscandidaten", welche das Staatsexamen bestanden und die akademische Doctorwürde erlangt haben, ohne die Doctorwürde zu bezeichnen; vor zwei oder drei Jahren aber, als der Sohn eines Oberschulrathes sich unter den Lehramtspraktikanten befand, der sich auch den Luxusartikel „Dr." erworben, machte man eine Ausnahme; vor und nach dieser Epoche aber blieb, bezw. bleibt es beim alten. Da haben wir es wieder: „Duo quum faciunt idem, non est idem." Wir könnten noch manches „Scurrile" aus der Juristenvollmacht der Schulbehörde speciell anführen, wollen aber vorerst an vorstehenden Zeilen uns genügen lassen, um den Raum dieses geschätzten Blattes nicht allzusehr zu absorbiren; das aber fügen wir noch an, dass viele Realschulcandidaten, die ein schwieriges Fachexamen zu bestehen haben, schwieriger als das der sogenannten wissenschaftlichen Lehrer, gegenwärtig als „Unterlehrer" an städtischen Volksschulen mit 11—1200 Mk. Gehalt verwendet werden. Hierüber Ausführlicheres jedoch ein andermal.

Die Diesterwegfeier, deren wir bereits in der vorigen Nummer in Kürze gedacht haben, gestaltete sich zum wichtigsten Ereignisse der Schulgeschichte dieses Jahres. Niemals zuvor hatte in so weiten Kreisen eine so einmüthige und entschiedene Kundgebung der Verehrung eines großen Schulmannes und der Zustimmung zu seinen Bestrebungen stattgefunden. Aus allen Gegenden des deutschen Reiches und der deutschen Gebiete Österreichs: aus Berlin, Siegen, Mörs, Hamburg, Kuxhaven, Bremen, Elberfeld, Frankfurt a/M., Breslau, aus vielen Städten und Ortschaften des Königreichs Sachsen, des Groß-

herzogthums Baden (Mannheim besonders hervorragend), aus Worms am Rhein, aus Kassel in Hessen, aus Stargard in Pommern, aus Bernburg im Anhaltischen etc., ebenso aus Wien, Brünn, Graz, Linz, St. Pölten, den Schulbezirken Baden, Neunkirchen, Oberhollabrunn, vielen Orten Böhmens etc. wird über große Versammlungen von Lehrern und Schulfreunden zu Ehren Diesterwegs berichtet. Hierzu sind die zahlreichen gleichartigen Kundgebungen zu rechnen, welche schon vorher stattgefunden hatten, so die der württembergischen Lehrerschaft im August zu Esslingen, der bayerischen am 4. September zu Landshut, der brandenburgischen am 2. October zu Guben und ungezählte andere in engeren und weiteren Kreisen theils gelegentlich ordentlicher Vereinssitzungen, theils in außerordentlichen Versammlungen. Alle diese Kundgebungen verliefen in der würdigsten Weise, ohne jeden Misston, boten in trefflichen Reden und gelungenen musikalischen Aufführungen eine Fülle geistiger Genüsse und hinterließen die erhebendsten und anregendsten Eindrücke. Confessionelle Gegensätze und Misshelligkeiten machten sich nirgends bemerkbar; überall fühlte sich die Lehrerschaft ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses einig im Geiste der Liebe, der Freiheit und des Fortschrittes, einig in den Zielen ihres Berufes. Auch die Landesgrenzen bildeten da keine Scheidewand; über sie hinüber und herüber wirkte der gleiche Zug der Geister, und wo die örtlichen Verhältnisse dazu angethan waren, vereinigte sich die Lehrerschaft verschiedener politischer Gebiete zu gemeinsamer Feier, so z. B. ostfriesländische mit oldenburgischen Collegen, so die Vereine des Herzogthums Altenburg mit ihren Geraer Berufsgenossen; ingleichen begingen die Bezirkslehrervereine von Iglau in Mähren und Deutsch-Brod in Böhmen gemeinschaftlich ihr schönes Diesterwegfest, und ähnliches wird noch aus anderen Gegenden berichtet.

Bedauerlich ist nur das eine, dass gerade an denjenigen Anstalten, welche bei diesem allgemeinen Ehrentage der deutschen Pädagogik in vorderster Linie hätten stehen sollen, nämlich an den Lehrerseminaren, wenig Festesstimmung geherrscht zu haben scheint. Diesterweg war ja in erster Linie Lehrerbildner und Reformator der Lehrerseminare. Aber obwol es derzeit etwa 200 solcher Anstalten gibt, haben doch, soviel uns bisher bekannt geworden, nur zwei derselben, das zu Mörs im Rheinlande und das zu Oberschützen in Ungarn, ihrem großen Meister die wolverdiente Huldigung dargebracht. Dankbarkeit und Pietät scheint also im allgemeinen nicht zum Hausrath der deutschen Lehrerseminare zu gehören. Vielleicht erklärt sich daraus der Umstand, dass, wie gute Beobachter behaupten, viele jüngere Lehrer von Diesterweg wie auch von Pestalozzi und anderen Koryphäen der Pädagogik wenig oder nichts wissen und nur die kleinen Lichter ihres engen Gesichtskreises kennen. Dass die meisten Seminardirectoren und Seminarlehrer keine Diesterwegfeier veranstalteten und keiner beiwohnten, ist ein trauriges Zeichen der Zeit, ein Zeichen geistiger und moralischer Kleinheit, wol auch ein Zeichen davon, dass in maßgebenden Kreisen Diesterweg noch immer in Ungnade steht, oder dass kluge Leute dies wenigstens glauben und sich danach einrichten. — Um so ehrenwerter sind die erwähnten Ausnahmen. Nur macht es einen störenden Eindruck, dass in Mörs ein staatlicher Schulbeamter sich veranlasst sah, ausdrücklich zu bekennen, den religiösen Standpunkt Diesterwegs könne er nicht theilen, er müsse auf das Wort verweisen: „Einer ist

euer Meister, Christus.“ Das ist ja kein Gegensatz zu Diesterweg, der diesem Worte gewiss aufrichtig zustimmte. Ohne eine derartige Abschweifung verlief die schöne Feier zu Oberschützen, wo der verdienstvolle und hochgeehrte Seminarvorstand Herr Professor Johannes Ebenspanger in einer schwung- und wirkungsvollen Rede die rühmlichen Charaktereigenschaften und großen Verdienste Diesterwegs unumwunden und ohne Abzug darlegte.

Viel Treffliches ist in diesen zahlreichen Festversammlungen gesprochen worden, das uns theils in längeren oder kürzeren Skizzen, theils auch in vollständigem Texte vorliegt. In letzterer Beziehung erwähnen wir beispielsweise die gehaltvollen Reden vom Schulinspector Herrn H. Scherer (gesprochen zu Worms in der Generalversammlung des hessischen Landeslehrervereins, als Broschüre gedruckt), von Karl Melchers (gesprochen im Bremischen Lehrerverein, Sonderabdruck aus dem „Bremer Courier“) und vom Bürgerschullehrer Herrn A. Bittinger (gesprochen zu Linz und abgedruckt in der „Zeitschrift des Oberösterreichischen Lehrervereins“), sowie den markigen Prolog von Otto Ernst, d. i. Lehrer O. E. Schmidt (gesprochen in Hamburg und abgedruckt in der „Pädagogischen Reform“). Auch die von Herrn Joh. Halben, Seminarlehrer in Hamburg, zur Diesterwegfeier daselbst vor einer Versammlung von 3000 Köpfen gehaltenen Festrede ist im Druck erschienen. Ohne Zweifel wären noch zahlreiche Productionen ähnlicher Art zu verzeichnen, die uns bisher nicht zugegangen sind, und zu deren Abdruck wir leider auch keinen Raum haben. Wir empfehlen aber die Einsendung derselben und überhaupt aller auf die Diesterwegfeier bezüglichen Drucksachen und Berichte an das „Deutsche Schulmuseum“ in Berlin, Vorstand Herr A. Rebhuhn daselbst, Markusstraße 12, III, wo sie weitere Verwertung finden werden.

Wenn wir nun an diesen flüchtigen Überblick noch einige speciellere Mittheilungen anreihen, so kann selbstverständlich an Vollständigkeit in keinem Sinne gedacht werden; es kann sich nur darum handeln, das allgemeine Bild durch einige aus der großen Menge der Berichte herausgegriffene Skizzen an etlichen Stellen ein wenig auszuführen.

Aus Berlin hat bereits einer unserer ständigen Berichterstatter oben Nachricht gegeben, ebenso ein anderer aus Dresden. Aus Mörs bringt die „Pädagogische Zeitung“ folgenden Bericht: Heute, am 100jährigen Geburtstag Adolf Diesterwegs, dessen gedacht wird, soweit es deutsche Lehrer gibt, war, wie es sich eigentlich von selbst verstand, auch im hiesigen Lehrerseminare zum ehrenden Andenken an den großen, so viel gefeierten Pädagogen eine Gedächtnisfeier veranstaltet; war doch Diesterweg der erste Director unseres Lehrerseminars, vor dem auch sein Denkmal, ein Schmuck unserer städtischen Anlagen, steht. Der Einladung des Seminerdirectors Herrn Tiedge waren nicht nur viele Volksschullehrer des Kreises Mörs gefolgt; unter den Gästen sahen wir auch den Provinzialschulrath Herrn Dr. Henning, den Landrath des Kreises Mörs, Herrn Dr. Haniel, den Director und die Lehrer des Gymnasiums, den Herrn Superintendenten Pfarrer Schürmann und mehrere andere Geistliche, sowie die hervorragendsten Bürger der Stadt Mörs. Das Denkmal Diesterwegs war auf Veranlassung und Kosten der Stadt Mörs mit Guirlanden, Kränzen und Fähnchen angemessen geschmückt. Die Büste des gefeierten Pädagogen trug einen Lorbeerkranz. Der Eingang zum Seminar war mit Guirlanden bekränzt, der Aufgang zur Aula an beiden Seiten mit Lorbeerbäumen geziert.

Die Festfeier begann um 11 Uhr mit dem gemeinschaftlichen Gesang des Liedes „Allein Gott in der Höh' sei Ehr'“. Herr Seminardirector Tiedge verlas darauf als Schriftabschnitt den 67. Psalm und sprach, daran anknüpfend, ein Gebet. Der Seminarchor intonirte dann den Ambrosianischen Lobgesang. Darauf bestieg der Herr Seminardirector das Rednerpult und hielt die Festrede, aus der wir folgendes hervorheben: Im Laufe dieses Jahres ist in größeren und kleineren Versammlungen von Lehrern häufig Diesterwegs gedacht, und die Lehrerschaft erfüllt damit eine sittliche Pflicht, die Pflicht der Dankbarkeit. Namentlich aber hat das Mörser Seminar die Pflicht, am heutigen Tage der unbestreitbaren Verdienste Diesterwegs zu gedenken, ist es doch recht eigentlich seine Schöpfung und die Grafschaft Mörs der rechte Kreis seiner segensreichen Wirksamkeit. Feiern wollen wir Diesterweg an dieser Stelle in erster Linie als einen Meister in der Kunst des Unterrichtens. Dass er ein solcher war, dafür gibt es die unanfechtbarsten Zeugnisse von Seiten seiner Schüler. Diesterweg hat das Ideal eines Lehrers, wie es ihm vorschwebte, als er zu dem ebenso herrlichen als dornenvollen Beruf überging, in seiner Person zu verwirklichen gewusst. Er wollte Pestalozzisch wirken, d. h. den Menschen von innenheraus und individuell bilden, die Selbstständigkeit und Selbstthätigkeit seiner Schüler wecken, und in welch hohem Grade ihm das gelungen ist, das bezeugen heute, an seinem 100jährigen Geburtstage seine Schüler und unzähligen Verehrer. Er hat es wie kein anderer verstanden, die angehenden Lehrer mit Begeisterung für den von ihnen erwählten Beruf, mit Liebe zu den Kindern zu erfüllen. Nicht allein in der Lehrkunst lag seine Kraft; er hatte ein warmes Herz für seine Schüler und stand ihnen persönlich nahe. Kein Wunder, dass solch eine Liebe Gegenliebe erweckte, die sich bei vielen Gelegenheiten, auch schon zu des Meisters Lebzeiten bewiesen hat. Den Dank der Lehrerschaft hat sich Diesterweg auch dadurch erworben, dass er zuerst mit Nachdruck auf die Bildung von freien Lehrervereinen gedrungen hat. Er gründete auch zuerst die Pestalozzivereine, welche die edle Aufgabe haben, die Thränen der Lehrer-Witwen und Waisen zu trocknen, und wieviel Segen er damit gestiftet hat, das lässt sich in kurzen Worten gar nicht sagen. Mit Energie ist er eingetreten für die materielle Besserstellung der Lehrer. Eingetreten ist Diesterweg auch allezeit für der Lehrer sociale Stellung, von der ein großer Theil seiner Erfolge im Amte abhängig ist. Ernste Mahnungen richtet er aber gerade in dieser Hinsicht an den Lehrerstand selbst. Der Lehrer soll sich die öffentliche Wertschätzung schließlich selbst zu erzwingen suchen durch die Förderung alles dessen, was schön ist und wollautet, durch die ideale Auffassung seines Berufes, durch eine gewissenhafte Weiterbildung in der Berufswissenschaft und der praktischen Ausübung derselben. Namentlich zu dem letzteren hat Diesterweg Anleitung in seinen Schriften, den „Rheinischen Blättern“, dem „Wegweiser“ gegeben. — Einen Mann feiert die pädagogische Welt in Diesterweg, der mit einem ungewöhnlichen Lehrgeschick, mit einem liebevollen Interesse für Schule und Lehrer ausgerüstet, die Lehrer seiner Zeit mit einer idealen Auffassung für ihren Beruf, mit Berufsfreudigkeit und Berufstreue zu erfüllen verstand. Aber wie nach Diesterwegs eigenen Worten große Männer nicht in allen Beziehungen groß sind, so gibt es auch in seinem Leben Seiten, die wir uns als christliche Lehrer nicht zum Vorbilde nehmen können und wollen. Was wir von Diesterweg lernen wollen, so schloss

der Herr Seminardirector, das ist die ideale Auffassung des Berufes, Fleiß und Treue in demselben, die Liebe zu der uns anvertrauten Jugend, das Zusammenstehen mit den Berufsgenossen, die stete Sorge für die eigene Fortbildung. Dabei wollen wir aber festhalten an dem geoffenbarten und uns geschichtlich überlieferten Gottes- und Christusglauben, wollen es als die Krone unseres Berufes auffassen, unsere Kinder im Bekenntnis der kirchlichen Gemeinde zu dereinstigen Bürgern des Himmelreichs zu erziehen. — Es wurden nun verschiedene musikalische Vorträge geboten, und dann ergriff Herr Provinzialschulrath Henning, namentlich zu den Seminaristen gewandt, das Wort und führte folgendes aus: Er habe, so sagte er, in den ihm zugänglichen Acten, den früheren so viel verrufenen Conduitenlisten, über Diesterweg nachgelesen, und es sei bewunderungswürdig, mit welchem Fleiß Diesterweg die erste Hausordnung und den Lehrplan für das Mörser Seminar, dessen erster Director und zuerst einziger Lehrer er war, entworfen habe. Sein amtliches und außeramtliches Leben sei während seiner Directorzeit in Mörs tadellos gewesen, über seine Lehrgabe und seine Leistungen seien die Prädicate „vorzüglich“ und „ganz ausgezeichnet“ zu lesen. Sich auf Diesterwegs Schriften beziehend, sagte der Herr Provinzialschulrath, dass der 1. Theil von Diesterwegs Wegweiser bleibenden Wert habe, wenn auch manches andere veraltet sei. Der Lehrer, der von den Worten Diesterwegs über den Lehrerberuf nicht begeistert werde für seinen Beruf, an dem sei überhaupt nichts zu begeistern. „Ich wünsche nur, dass nicht so viel über den Wegweiser geschrieben, sondern er mehr gelesen würde.“ Was Diesterwegs religiösen Standpunkt angehe, so erklärte auch der Herr Schulrath, so könne er denselben nicht theilen; in Bezug darauf müsse er auf das Wort über dem Portal des Seminars hinweisen: „Einer ist euer Meister, Christus.“ Der Herr Provinzialschulrath sprach dann auch noch der städtischen Behörde den Dank für die geschmackvolle Decorirung des Denkmals Diesterwegs aus, und auf seinen Wunsch wurde das letzte Lied des Programms: „Freude in Ehren“ am Denkmal selbst von den Seminaristen vorgetragen.

In Siegen fand am 29. October die feierliche Enthüllung des Diesterwegdenkmals statt. Um $12^1/_4$ Uhr bewegte sich ein imposanter Zug vom Rathhause aus durch die flaggengeschmückten Straßen, am Geburtshause Diesterwegs vorbei, nach dem Schulplatz, wo das von Professor Reusch-Königsberg, einem Sohne unserer Stadt, entworfene Denkmal Aufstellung gefunden hat. Der hiesige Lehrergesangverein leitete die Feier ein durch Vortrag des 8. Psalms, worauf Bars-Siegen, Rector der höheren Töchterschule, ein Zögling des Berliner Seminars, die Festrede hielt. Ein begeistertes Ah! entfuhr aller Munde, als die Hülle fiel und das Denkmal, vom Sonnenlicht umflossen, sich der erstaunten Menge darbot. Auf einem zwei Meter hohen Sockel von schwedischem Granit erhebt sich, in schöner Bronze gearbeitet, die Büste Diesterwegs in doppelter Lebensgröße. Die Züge athmen Geist und Leben, die hehre Stirn, die charakteristisch hervortretende Nase, die kräftig geschwungenen Augenbogen verrathen den Denker und deuten anderseits hin auf einen energischen Willen und auf eine kampfbereite Natur; doch wird dieser Ausdruck gemildert durch einen freundlichen Zug um den schöngeformten Mund. In tiefer Bewegung entblößten alle Festgenossen beim Fallen der Hülle das Haupt, eine ergreifende

Huldigung für den Meister der Schule. Stadtrath Dresler übernahm im Namen der Stadt das Denkmal und gelobte, den Volksschulen Siegens und ihren Lehrern stets ein warmer Förderer sein zu wollen. Danach betrat Geh. Sanitätsrath Diesterweg-Wiesbaden, der älteste Sohn des Gefeierten, die Rednerbühne, in herzergreifenden Worten im Namen der Familie des Entschlafenen für die Errichtung des Denkmals dankend. Rector Luchs-Magdeburg, der Vertreter des Preußischen Landes-Lehrervereins, brachte dem Altmeister nunmehr seine Huldigung dar und legte einen prächtigen Lorbeerkranz an den Stufen des Denkmals nieder. Dasselbe geschah von Rector Kuhlo-Bielefeld (Westfälischer Prov.-Verein), Professor Meyer-Bonn (Liberaler Schulverein), Lehrer Berthold (im Namen dankbarer Lehrer des Siegerlandes), sowie von mehreren Angehörigen der Diesterwegschen Familie. Die Versammlung stimmte alsdann unter Musikbegleitung den Choral an: „Nun danket alle Gott!“, und der unvergessliche, erhebende Act war vorüber. Während sich die tausendköpfige Menge, die zum Theil die Dächer der anliegenden Häuser erstiegen hatte, zerstreute, begab sich eine große Zahl der Festtheilnehmer in die „Erholung“ zum Festmahle. An demselben nahmen außer der gesammten Diesterwegschen Familie der Vertreter der Regierung des Kreises, Mitglieder der Stadtverwaltung, Kreisschulinspectoren, Geistliche, Professor Meyer, der alte Langenberg, viele Lehrer etc. theil. Dass aber nicht nur die Anwesenden den hundertjährigen Geburtstag in weihevoller Feier begingen, sondern dass viele Collegen im Geiste mitfeierten, bewiesen die circa 120 Depeschen, die von allen Gauen des Vaterlandes und jenseits seiner Grenzen eingingen. Es waren Begrüßungen vom Deutschen Lehrervereine, von sämmtlichen Provinzialvereinen Preußens, von den Landesvereinen in Hessen-Darmstadt, Württemberg, Gotha, Oldenburg etc., vom Vorstande der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung, von der Stadt Mörs, sowie von zahlreichen Vereinen und Personen in Westfalen, Rheinland, Berlin, Schleswig, Posen, Hannover, Hessen, Hamburg, Brandenburg, Pommern, Ost- und Westpreußen, Schlesien, Braunschweig, Sachsen, Württemberg, Baden etc.; auch Ungarn und Nordamerika hatten Begrüßungen gesendet und dem Altmeister Diesterweg ihre Huldigung dargebracht.

Aus Kassel bringen die „Kasseler Nachrichten“ folgenden Bericht: Der Kasseler Lehrerverein veranstaltete in seinem Vereinslocale, Kasseler Hof, eine Diesterwegfeier. Weit über 100 Lehrer hatten sich eingefunden und bekundeten damit, dass sie sich zu des Meisters Ideen bekennen und ihm für seine Thaten danken wollten. Nachdem Herr Stiefel-Kassel die Versammlung eröffnet und Herr König einen von Emil Rittershaus gedichteten Prolog vorgetragen, hielt Herr Rupperti eine zu Herzen dringende, mit großem Beifall aufgenommene Gedächtnisrede auf Diesterweg. Der Kasseler Lehrergesangverein verschönerte die Feier durch Vortrag der Lieder: „Brüder, reicht die Hand zum Bunde“, „Vergiss ihn nicht“, „An das Vaterland“. Nach Siegen, dem Geburtsort Diesterwegs, wo gerade ein Diesterwegdenkmal enthüllt wurde, wird folgendes Telegramm gesandt: „Der zur Diesterwegfeier versammelte Kasseler Lehrerverein sendet den zur Weihe des Diesterwegdenkmals anwesenden Festgenossen herzlichen Gruß mit dem Gelöbnis: „Diesterweg für immer.“ Herr Rector Gild bringt ein Hoch aus auf Diesterwegs Nachkämpfer, Dr. Dittes in Wien. Auch ihm wird ein Telegramm gesandt folgenden Wortlautes: „Die zur Diesterwegfeier in Kassel versammelten Lehrer entbieten dem

Nachfolger Diesterwegs, dem mannhaften Vorkämpfer der Volksschullehrer Alldeutschlands, Herrn Schulrath Dr. Dittes in Wien, herzlichen Gruß." Herr Ph. Gild feiert den Vereinsvater der hessischen Lehrer, den nun schon längst entschlafenen Liebermann, der im Geiste Diesterwegs gewirkt, in beredten Worten. Sein Andenken ehrt die Versammlung durch Erheben von den Sitzen. Die Feier verlief in glänzendster Weise und legte Zeugnis dafür ab, dass die Volksschullehrer Kassels erfüllt sind von dem Geiste des Meisters, sich offen zu ihm bekennen und in seinem Sinne wirken.

Frankfurt a.M. Der hundertste Geburtstag des Altmeisters hatte am Abend des 29. October sämmtliche hiesige Lehrervereine zu einer gemeinsamen Feier im Saale des Kaufmännischen Vereins zusammengeführt. Die städtischen Behörden waren bei der Feier durch die Herren Bürgermeister Dr. Heußenstamm, Stadtrath Grimm, Schulrath Bornemann und mehrere Stadtverordnete als Mitglieder der Schuldeputation und des Schulcuratoriums vertreten. Außerdem war der jüngste Sohn Diesterwegs, der Verleger Moritz D., mit seiner Familie erschienen. Die Feier wurde eröffnet mit dem „Gesang der Geister über den Wassern" von Schubert, mit bekannter Meisterschaft vorgetragen vom Sängerchore des Lehrervereins. Die Festrede hatte Director Eiselen von der Musterschule als Leiter derjenigen Anstalt übernommen, an welcher Diesterweg von 1813 bis 1817 gewirkt hat. In einstündigem Vortrage gab der Redner ein Bild von dem Lebensgange des Vorkämpfers und seiner Bedeutung für den Lehrerstand. Mit dem Chore „Frühlingsnetz" von Goldmark schloss die akademische Feier. Zu dem sich anschließenden Commerse hatten die Herren Rector Lang und K. Feldmann zündende Festlieder gedichtet.

Ein ander Bild. Dass die Diesterwegfeier einer gewissen Partei sehr unangenehm war und zum Anlasse neuer Schmähungen diente, darf nicht wunder nehmen. So bringt das Leiborgan des bekannten Herrn Stöcker, „Das Volk", folgende Auslassung: „Die Diesterwegfeier der badischen Schullehrer. Die Diesterwegfeier scheint von oben herab unseren Schulmeistern zucommandirt zu sein. Landauf, landab werden in den verschiedenen Kreisschulämtern solche abgehalten. Ob die praktische Pädagogik dieses ‚Nationalschulhelden', oder sein vollständig ungläubiger, christenfeindlicher Standpunkt, auf dem er sein Werk aufgebaut, ihm diese badische Ehre einbringt, kann noch nicht ganz festgestellt werden; aber die Vermuthung liegt sehr nahe, dass in Diesterweg eben das modernheidnische Schulwesen verherrlicht werden soll. Auch ein Beitrag zur Lösung der socialen Frage der Gegenwart; aber dass Gott erbarm! Jedoch recht badisch." Hierauf antwortet die „Neue Badische Schulzeitung" folgendermaßen: „Zunächst ist es richtig, dass das Andenken Diesterwegs in Baden gegenwärtig landauf und landab gefeiert wird; wenn aber der einfältige und zugleich boshafte Mucker meint, es sei dies eine speciell für die ‚badischen Schulmeister von oben herab commandirte' Feier, so beweist er damit nur seine crasse Ignoranz auf dem Gebiete des Unterrichtswesens, denn nicht nur in Baden, sondern in ganz Deutschland und darüber hinaus in nahezu allen Ländern Europas, ja auch in Amerika wird gegenwärtig anlässlich seines hundertsten Geburtstages dem Andenken des großen Pädagogen und Menschen in besonderer Weise gehuldigt. Die Feier trägt also nicht einen speciell badischen, sondern einen internationalen Charakter. Wäre die obengenannte Zeitung auf dem Gebiete des Schulwesens

nicht so unwissend, so müsste ihr auch bekannt sein, dass die Huldigung für Diesterweg nicht von ‚oben‘ herab befohlen worden, sondern aus der eigenen Initiative der ‚Schulmeister‘, hervorgegangen ist, ja dass speciell in Baden die Gesammtheit der freien Lehrerconferenzen, d. h. der badische Lehrerverein, diese Feier angeregt hat. Jedoch in etwas hat der Mucker eine richtige Ahnung, wenn er dafür auch nicht den richtigen Ausdruck gebraucht: In Diesterweg soll das moderne Schulwesen verherrlicht werden, und wenn wir in den öffentlichen Blättern lesen, wie überall, wo die bezügliche Feier abgehalten wird, Schul- und sonstige Beamte, sowie Vertreter von Ortsbehörden durch ihre Anwesenheit ihre Sympathie für den großen Meister bekunden, so constatiren wir mit allergrößter Genugthuung diesen Umschwung zugunsten der Ideen und Bestrebungen Diesterwegs. Das war bekanntlich nicht immer so; es gab eine Zeit, in welcher auf Betreiben der heuchlerischen Mucker Diesterweg und seine Anhänger verfolgt wurden; speciell in Baden galt Diesterweg damals als der Gottseibeiuns der Pädagogik, gegen den von ‚oben commandirt‘ ist. Wie gesagt, die Diesterwegfeier ist lediglich aus Lehrerkreisen hervorgegangen, aber wir freuen uns im Interesse des Fortschrittes und der modernen Schule über die Sympathien, die sie ‚oben‘ gefunden. Sollen wir über das elende Geschwätz, ‚Diesterweg habe sein Werk auf seinem vollständig ungläubigen, christenfeindlichen Standpunkt aufgebaut‘, auch nur ein Wort verlieren? Man muthe uns das nicht zu, es hieße Diesterweg beleidigen.“

Wien. Im Festsaale des Akademischen Gymnasiums fand am 31. October zu Ehren des hundertsten Geburtstages des Pädagogen Adolph Diesterweg eine Feier statt. Ein außerordentlich zahlreiches Publicum, zumeist aus Lehrern und Lehrerinnen bestehend, füllte den Saal. Unter den Anwesenden befanden sich Gemeinderath Dr. Vogler, Dr. Dittes, der Director des Pädagogiums Dr. Emanuel Hannak und Director Bobics. Eingeleitet wurde die Feier mit der Diesterweghymne von Franz Mair, welche die Mitglieder des „Schubertbund“ unter der Leitung des Chormeisters Ernst Schmid wirkungsvoll vortrugen. Der Obmann des vorbereitenden Comités, Herr M. Zens, begrüßte zunächst die Anwesenden mit kurzen, der Bedeutung der Feier entsprechenden Worten, worauf Bürgerschullehrer und Gemeinderath Herr August Janotta die Festrede hielt. In großen Zügen würdigte der Redner die großen Verdienste, welche sich Diesterweg um die Pädagogik und insbesondere um den Volksschullehrerstand erworben, indem er von dem Grundsatze ausging: „Ohne Geist der Lehrer ist die Schule ohne Geist.“ Diesterweg habe durch seine journalistische Erörterung des Verhältnisses zwischen Schule und Kirche seine Stellung verwirkt, aber sich in Übereinstimmung mit seinen Mitbürgern, deren Sympathien er nie verlor, befunden. Diesterweg habe auch gegen das damalige preußische Schulregulativ gesprochen, kurz, er sei in vollstem Sinne ein Warner, Berather und Vater der Lehrer gewesen, wie später unser österreichischer Diesterweg, Dr. Dittes. (Lebhafter Beifall.) Der Redner schilderte endlich Diesterwegs Thätigkeit im Sinne der Freiheit und sagte: In dieser neuen Zeit der materiellen Noth, des Neides und Hasses, der Intoleranz, des Classen- und Nationalitätenstreites, in dem Kampfe für das Wol der freien Schule und das Gute lasst uns festhalten an Diesterwegs Vermächtnisse, an der Fahne der freien Selbstbestimmung und der Volksaufklärung.

Lebhafter, anhaltender Beifall folgte der wirksamen Festrede. Mit dem Vortrag von Beethovens „Ehre Gottes“ schloss die Feierlichkeit, an die sich im Saale „Zum grünen Thor“ eine Nachfeier reihte. In dieser letzteren begrüßte der Obmann des Festausschusses, Herr M. Zens, die Anwesenden und brachte Kaiser Franz Joseph, dem Schirmer und Förderer der Volksschule, ein Hoch. Oberlehrer Holczabek trinkt auf das Wol und Gedeihen des künftigen Groß-Wien. Nicht die Größe einer Stadt, nicht ihr Wolstand, führt Redner aus, macht ihre Zierde aus, sondern vor allem die Bildung und Gesittung ihrer Bewohner und vorzüglich ihre Gerechtigkeit, die in jedem Wesen, das Menschenantlitz trägt, den gleichberechtigten Mitmenschen erblickt. (Beifall.) Wir Lehrer schrieben den Fortschritt auf unsere Fahne, wir ruhten und rasteten nicht, wo es galt, unsere Schule ihren Gegnern gegenüber zu vertheidigen. Möge das neue Wien immer dem Fortschritt huldigen und unerschütterlich an seinem Deutschthum festhalten. (Lebhafter Beifall.)

Dr. Vogler, Obmann der Schulsection des Wiener Gemeinderathes, dankte in warmen Worten namens der Stadt Wien, berührte die schul- und lehrerfreundliche Gesinnung dieser Stadt und wies auf die großen Aufgaben derselben hin, die ihr aus der Vereinigung mit den Vororten gerade auch in Bezug auf die Schulen erwachsen. Herr Ed. Jordan feierte in einem Toaste Dr. Dittes, den „lebenden österreichischen Diesterweg“. Dr. Dittes, mit stürmischem Jubel begrüßt, dankte für die ihm dargebrachte Ehrung. In seiner an launigen und humoristischen Momenten reichen Rede wies er auf die allerorts den Manen Diesterwegs dargebrachte Huldigung hin. Bei der Diesterwegfeier in Berlin waren 50,000 Lehrer vertreten; aber keine 50 Dutzend davon stünden im „anderen Lager“. Bei der Diesterwegfeier des deutschösterreichischen Lehrerbundes in Saaz stimmten sämmtliche Theilnehmer mit Ausnahme eines einzigen für die ungeschmälerte Aufrechterhaltung der Diesterwegschen Geist athmenden österreichischen Schulgesetze und gegen die Resolution der Bischöfe; und jener einzige — war kein Lehrer. Der Redner sagte weiter: Jeder ehrliche Mann gebe seiner politischen Überzeugung Ausdruck; auch der Lehrer sei Herr seines Stimmzettels; aber dass ein Lehrer für die Feinde der Schule und der Lehrer stimme, das könne, das dürfe es nicht geben, das wäre ein Streich gegen die Standesehre. Dr. Dittes schloss seine mit stürmischem Beifall aufgenommene Rede mit einem warmen Appell an die Lehrer, immer im Sinne Diesterwegs zu wirken. Director Mandl (Hietzing) toastete auf die österreichischen Lehrervereinigungen. Der Präsident des deutsch-österreichischen Lehrerbundes, Oberlehrer Katschinka, wies auf die Bedeutung dieser Vereinigung hin, betonte, dass man in der Gegenwart nur mit multiplicirten Kräften kämpfe; aber die größten Lehrerarmeen wären schwach, wenn sie nicht von dem Geiste beseelt wären, der allein ihre Stärke ausmache. Redner wünscht, dass Diesterwegs Geist in den Lehrervereinigungen fortlebe, wachse und erstarke, denn nur so vermöge die Lehrerschaft schließlich den Sieg zu erringen. Er trinke auf das Wol der gesammten deutsch-österreichischen Lehrerschaft.

Aus Neunkirchen berichten Jessens „Freie päd. Blätter“: Eine Diesterwegfeier fand hier am 23. October statt. Es waren mehr als 100 Lehrer anwesend. Als Gäste hatten sich eingefunden: der k. k. Bezirkshauptmann, der k. k. Bezirksschulinspector, der Vicebürgermeister von Neunkirchen,

Dr. Wenisch. Herr Director Dittrich als Vereinsobmann begrüßte die Versammlung, worauf die Feier mit dem „Bundesliede“ eröffnet wurde. Die Festrede hielt Dr. Dittes.

Er gab zunächst eine gedrängte, geschichtliche Darstellung des Schulwesens in Deutschland und Österreich zur Zeit Diesterwegs. In kurzen, aber klaren Zügen schilderte er Diesterwegs Jugend und Lehrjahre, seine Wanderjahre, seine Meisterjahre, seine Kampfzeit, seine Jahre der Ruhe und seinen Lebensabend. Über die Stellung Diesterwegs zum Religionsunterrichte und zum Christenthume glaubte er sich nicht näher äußern zu müssen, da er hierüber in Berlin und Saaz deutlich genug gesprochen habe.

Die „Ultramontanen“ in Österreich und die „Mucker“ in Preußen seien dasselbe; die Grundfarbe sei die gleiche, wenn die genannten Parteien auch in dem einen oder anderen Punkte von einander abweichen. Ebenso seien das Concordat in Österreich und die Regulative in Preußen im Principe dasselbe gewesen. Die Schranken, welche dieselben der Wirksamkeit der deutschen Lehrerschaft hemmend entgegenstellten, seien jedoch mit ihnen gefallen. In besonders fesselnder Weise wies der Vortragende nach, wie der Ausspruch eines englischen Dichters: „Das Kind ist der Vater des Mannes“, an Diesterweg sich bewahrheitete. — Als Deutschlands Lehrer den hundertsten Geburtstag Pestalozzi's feierten, haben ihn viele nicht gekannt, in Österreich sei dieser Tag ganz spurlos vorübergegangen; ja sogar eine Maria Theresia und ein Kaiser Joseph seien aus dem Gedächtnisse der Nachwelt verschollen gewesen. Heute sei es in dieser Beziehung nun allerdings besser geworden, aber doch werden die Lehramtszöglinge in den Seminarien zu wenig auf ihre großen Vorbilder aufmerksam gemacht. — Der ehemalige Polizeistaat sei ein Culturstaat geworden. Der Staat könne ohne die Mithilfe der Schule nicht vorwärts kommen, und kein Papst und kein König vermöge etwas ohne den Lehrerstand. Auch Österreich sei heute in aller Form ein Culturstaat, und die Ruinen des zertrümmerten Polizeistaates, jene dunklen, umherschleichenden Gestalten haben kein Recht mehr auf die Erziehung der Jugend. — Die Rebellen seien nicht wir, sondern jene, welche sich auflehnen gegen den heutigen Culturstaat und an dessen Stelle wieder den Polizeistaat setzen möchten. Derlei Bestrebungen sollen uns nicht bange machen. Eppur si muove! Der Fortschritt könne zwar Stauungen und Hemmungen erleiden, aber es könne ihm kein Stillstand geboten werden. Der heutige Tag sei ein Ehrentag der österreichischen Lehrerschaft, er sei aber auch ein nationales Jubiläum des deutschen Volkes. — Die Cultur sei die Politik des Lehrers; der Lehrer treibe keine Bierbankpolitik, diese sei nicht sein Feld, und er solle selbe anderen überlassen. Der Lehrer verfolge vielmehr eine Politik ohne Worte, durch die That und Wahrheit, dass er die großen Ideen der Humanität und Gerechtigkeit verbreite und auf die Jugend übertrage. — Dass ein großer Theil der deutschen Lehrerschaft Stellung gegen Diesterweg, bezw. dessen Pädagogik genommen habe, sei nicht wahr; es stehe vielmehr die übergroße Mehrheit treu und fest zu Diesterwegs Fahne. — Einen Geist, wie Diesterweg, mache man nicht todt, wenn man ihm auch das Amt nehme; es gebe auch Geister, die etwas auszuhalten vermögen. — Nur wer in sich selbst den Keim zum Guten trage, sehe und finde dasselbe auch anderwärts; wer aber in seiner Brust den Teufel habe, der sehe auch außer sich überall den Teufel. — Ein Beruf, der so große, edle Vorgänger habe,

müsse etwas wert sein. — Einige Denksprüche Diesterwegs, die Dr. Dittes zum Gegenstande weiterer Ausführungen machte, mögen schließlich noch Platz finden:

„Wo das Schulwesen verfallen ist, ist es durch die Lehrer verfallen, und wo es sich gehoben hat, hat es sich durch die Lehrer gehoben. Es gibt keinen anderen Weg."

„Die Schule ist gerade so viel wert, als der Lehrer wert ist."

„Nur wer Vertrauen zur Menschheit hat, kann Großes leisten; dieser Glaube wird immer Großes vollbringen. Vertrauen zur Menschheit ist die Grundforderung für den Lehrer."

„Des Menschen Wert liegt im Gemüthe; der Verstand allein hat noch nie einen Sterblichen zu einem rechtschaffenen Menschen gemacht. Ohne Verstand geht nichts in der Welt, die Triebkraft alles Thuns liegt aber im Gemüthe."

„Es gibt kein kostbareres Gut als Bildung, jedes andere hat ohne sie keinen Wert."

„Der rechte Todtengräber des alten Schulmeisterthums ist die Bildung."

Nach Schluss der Rede Dittes' folgten einige Declamationen, und darauf fand man sich zusammen zu einem gemeinsamen Mittagsmahle. Der Eindruck der Feier war ein tiefer. Diesterweg wird uns unvergesslich bleiben.

Aus der Schweiz. Eine reiche Ernte köstlicher Geistesfrüchte hat uns auch der letzte Herbst gebracht: Versammlungen mit mannigfachen fruchtbaren Anregungen und Belehrungen, z. B. die Lehrerfeste in Luzern und Bern, die Jahresversammlungen der Gymnasial- und der Turnlehrer, die cantonalen Synoden im Thurgau, Bern etc., literarische Erzeugnisse auf verschiedenen pädagogischen und rein wissenschaftlichen Gebieten, sowie manche Verfügung der Behörden für die des niederen und höheren Schulwesens, die einen anerkannten Fortschritt bedeuten und erst nach allseitigen Discussionen zur Reife gelangten. Dahin gehört z. B. auch die Einführung und thatkräftige Unterstützung der Fortbildungsschule auf legislatorischem oder administrativem Wege da, wo sie bisher erst ein kümmerliches Dasein fristete und, wie in vielen Miniatur-Schulgemeindchen, der finanziellen Grundlage entbehrte. Einen sicheren Halt werden die Leiter, sowie die ehemaligen Zöglinge und Förderer dieser absolut nothwendigen Anstalten in dem neugegründeten, von Carl Führer-Herisau trefflich redigirten Organ „Schweiz. Fortbildungsschule" erkennen und schätzen. Dasselbe wird das gesammte Fortbildungsschulwesen der Schweiz in den Kreis seiner Besprechungen ziehen.

Den Glanzpunkt aller Versammlungen bildete wol der Lehrertag in Luzern. War's der Reiz der Natur und Kunst, in dem die liebliche Feststadt erschien, oder die Mannigfaltigkeit des einladenden Programms, kurz Luzern übte eine eigenthümliche Zauberkraft auf die schweizerische Lehrerschaft aus, so dass sich schon am Vorabend des Haupttages in der „Freien Vereinigung" Gastgeber und Gäste in der recht ansehnlichen Zahl von ca. 900 zusammenfanden, um nach den lieblichen Klängen der Stadtmusik und den Liedervorträgen des „Männerchors" Bekanntschaften zu erneuern und das Eröffnungswort des Festpräsidenten, Herrn Arnold, anzuhören. Schon der frühe Morgen

des 28. September vereinigte die Freunde der Molkenboerschen Friedensidee*) zu kurzen Berathungen, aus denen nach Anhörung eines wirksamen Referates von Herrn G. Gattiker-Zürich die Gründung einer schweizerischen Section des Allgemeinen Internationalen Erziehungsvereins resultirte.

Die Hauptversammlung (um $8^1/_2$ Uhr, in der geräumigen Jesuitenkirche) wurde mit einem erhebenden, kunstgerecht vorgetragenen Begrüßungsgesang des Cäcilienvereins und einem Eröffnungswort des Herrn Arnold eingeleitet, in welchem er die Erziehung und Bildung der Jugend für die Zukunft betonte und die verantwortungsvolle Aufgabe der Jugendbildner besonders hervorhob.

In einstündigem Vortrage sprach sich alsdann Herr Dr. Kaufmann-Solothurn über „Die Mittelschule im Anschlusse an die Volksschule und als Unterbau höherer Bildung“ aus. Die Quintessenz des Referates dürfte etwa in folgenden Thesen liegen:

Die Aufnahme in eine Mittelschule (Secundar- oder Realschule, Gymnasium) ist bedingt von der Absolvirung des sechsten Jahrescurses der Volksschule.

Die Schulbehörden und Lehrer haben dafür zu sorgen, dass die Schüler die ihren Anlagen, ihrer Bildungszeit und ihrem Bildungsziele entsprechende Mittelschule besuchen.

Die höheren Mittelschulen (Realschule und Gymnasium) haben sich nach und nach vorzugsweise zu Vorbereitungsanstalten für höhere technische und Universitätsstudien entwickelt; sie sind ein nach bestimmten Principien aufgebautes organisches Ganzes und können daher in den unteren Classen ihren Schülern keine abgeschlossene Bildnng geben. Daher ist denjenigen Schülern, deren Bildungszeit nicht über das 15. Altersjahr hinausgeht, weder der Eintritt in die Realschule, noch in das Gymnasium zu empfehlen. Die für solche Knaben richtige Anstalt ist die Secundarschule oder die auf acht bis neun Jahre erweiterte Volksschule.

Die Scheidung unserer höheren Anstalten in eine humanistische und in eine realistische Abtheilung hat sich im großen und ganzen bewährt; das Bestehen verschiedener Arten höherer Schulen nebeneinander ist durch die verschiedenen Bildungsziele und Bildungszwecke gerechtfertigt.

Die Hauptklagen gegen die Mittelschule beschlagen die Überbürdung der Schüler, die sich auf zu große Zahl von Fächern und Unterrichtsstunden, auf das Übermaß der häuslichen Arbeiten, auf den Mangel eines einheitlichen Zusammenwirkens aller Lehrer einer Anstalt und endlich auf den Schüler selbst (Begabung, unzweckmäßige Anleitung desselben) zurückführen lässt.

Unentgeltliche Verabfolgung der Lehrmittel und Aufhebung des Schulgeldes selbst auf allen Stufen der Mittelschule.

Eine Menge der brennendsten Fragen, wie die der Gymnasialbildung, der mehr praktischen Tendenz unserer modernen Schule, des Übertrittes in die Mittelschule (sechstes Schuljahr) wurden sowol vom Referenten als auch vom Correferenten, Herrn Dr. Stößel, gestreift oder einlässlicher behandelt, so dass

*) Nach derselben soll der Krieg als das grösste Übel energisch bekämpft werden und zwar schon durch die Schule, (z. B. durch den Geschichtsunterricht). Die Adhärenten dieser Ideen streben sodann im Allgemeinen auch die internationale Einheit in pädagogischen Grundsätzen an.

auch die von den Herren Rüefli-Bern und Schulinspector Zingg benutzte Discussion noch genügenden, interessanten Stoff vorfand. Zum besonderen Ausdruck gelangte der Gedanke einer besseren praktischen und methodischen Durchbildung der Lehrer an Mittelschulen.

Eine gemeinsame Rütlifahrt der nahezu auf 1000 angewachsenen Festtheilnehmer krönte nicht nur den ersten Tag, sondern das ganze Fest überhaupt; und auf classischer Stätte sprachen der Präsident der Schulcommission Luzern, Herr Dr. Winkler, und Herr Seminardirector Balsiger-Rorschach, Präsident des Lehrervereins, sehr gehaltvolle Worte, die den wahren Patriotismus und die freudige Berufsbegeisterung der Zuhörer zu entzünden und zu kräftigen vermochten. Mit Recht sagte der erstere u. a.: „Welcher Stand könnte ein besseres Anrecht, ein stärkeres Bedürfnis empfinden zu einer Wallfahrt nach dem Rütli als die schweizerische Lehrerschaft, die berufen ist, die Jugend heranzubilden in der Liebe zum Vaterlande! Welcher Stand könnte empfänglicher sein für die hehre Bedeutung eines solchen patriotischen Pilgerzuges als die Lehrerschaft, welche die Geschichte des Vaterlandes kennt in ihrem Ach und Weh, wie in ihren herrlichen Triumphen. Die schweizerische Lehrerschaft war es, unter deren Führung vor 31 Jahren das „stille Gelände am See“ durch die Schweizerjugend der Speculation entzogen und dem Vaterlande zum Geschenk gemacht worden ist. Es war eine Ehre für die Schule, für die Jugend, für die Lehrer, eine wolverdiente Ehre auch für den 100. Geburtstag des Sängers, der mit seiner herrlichen Poesie das Rütli verklärt hat und dessen Denkstein die nahen Wellen bespülen.“ Sodann erinnerte der Redner an die im nächsten Jahre stattfindende 600jährige Bundesfeier, an der die Lehrer, als an einer besonders patriotischen Aufgabe, theilnehmen werden, indem sie in den Herzen der Jugend die Glut der Vaterlandsliebe so anfachen, dass sie nie mehr erlösche ihr Leben lang. Er führte seinen Zuhörern im Geiste das Idealbild der schweizerischen Volksschule vor Augen, ermahnte zur weisen Mäßigung im politischen Leben, als der Haupttugend, die unsere Väter zierte, und schloss mit folgenden, in vielhundertstimmigem Beifall harmonisch abschliessenden Worten: „Und ihr Lehrer! Wenn ihr den Schülern von Winkelried und anderen Helden erzählet, vergesset nie, ihnen auch die Gestalten eines Niklaus von der Flüe, Schultheiß Wengi und all der Männer vorzuführen, welche mit Versöhnung das Volk aus den Wirren wieder zu Glück und Frieden führten. Wolan! Schweizerische*) Lehrer und Lehrerinnen, gelobet heute aufs neue, das theure Kleinod, das wir euch anvertrauen, unsere Jugend, heranzubilden zum Guten und Schönen und vor allem zur wahren, idealen und doch werkthätigen Vaterlandsliebe. Und wir alle, erneuern wir auf diesem heiligen Boden den Schwur der Ahnen, dem Vaterlande als gute Bürger treu zu dienen, ihm zu opfern Gut und Blut, vor allem aber das Übermaß unserer Leidenschaften und der Parteiselbstsucht. Dann wird diese Stunde eine segenvolle sein und uns in der Zuversicht bestärken, dass der Genius der Freiheit seine schützenden Fittiche immerdar werde ausbreiten über unser Vaterland, das schöne, liebe Schweizerland!“

* Wir citieren hier mehr als einen Passus wörtlich, da die je in ihm liegenden Wahrheiten mit wenig Ausnahmen für Volkserzieher jedes Landes Gültigkeit, also gewissermaſsen eine hohe internationale Bedeutung haben.

Zwyßigs Schweizerpsalm und andere passende Vaterlandslieder umrahmten die beiden zu Herzen dringenden Reden und verliehen der patriotischen Feier, die in der herrlichen Rückfahrt auf den stillen Wogen des felsenumringten Sees und im darauffolgenden prächtigen Orgelconcert ihren wolthuenden Abschluss fand, eine höhere Weihe. Auch die freie Zusammenkunft der Festtheilnehmer am zweiten Abend bot, wie das Mittagsbankett, viel des Anregenden, Belehrenden und Aufmunternden und zwar in Toasten, in Gesang und Musik sowol, als in der Pflege urwüchsiger Gemüthlichkeit, wahrer Collegialität und Freundschaft.

Sehr viele Festbesucher fanden auch am Dienstag früh das Gold der Morgenstunde in einem äußerst erfolgreichen Vortrage des Herrn J. Rüdlinger-St. Gallen über die „Schulbankfrage“ und freuten sich, im zweiten Theile die mit viel Genie und Ausdauer im Streben nach dem denkbar Vollkommensten construirte Normalschulbank vom Erfinder selbst vordemonstrirt zu sehen. Die Leichtigkeit, mit der dieselbe mittels des beweglichen Fußschemels, der verschiebbaren Bank und Rücklehne etc. den anwesenden kleinen und größeren Schülern in wenig Augenblicken angepasst werden konnte, sowie der im Verhältnis zur Solidität (Eisengestell mit Platte, Sitz, Lehne und Schemel aus Holz) niedere Preis von 48—54 Frcs. per Zweiplätzer, machten den günstigsten Eindruck auf die Zuhörer, so dass die baldige Anschaffung dieser „Normalbank“ an recht vielen Orten in bestimmter Aussicht steht, umsomehr, da dieselbe für die Schule und das Haus (auch für Zeichner) berechnet ist und außer den obgenannten neuen Vortheilen auch diejenigen der bisher acceptirten Systeme in sich einschließt.

In dem in der Jesuitenkirche von Herrn Rector Dr. Bucher gehaltenen freien Vortrag über „Schuldisciplin“ fand die Wichtigkeit der Disciplin für das Gedeihen der Schule, für die Hebung der Volkskraft und für die sittliche Vervollkommnung der Menschheit gebürende Anerkennung.

Der Referent hebt die Schwierigkeiten, die sich heutzutage einer guten Disciplin entgegenstellen, hervor, ist keineswegs blind gegenüber dem besorgniserregenden Grad von Arroganz, Verlogenheit, Frechheit und Trotz und den Folgen dieser schlimmen Eigenschaften für Familie und Staat; allein er ist optimistisch genug, die Heilung all dieser Schäden von der verdoppelten Anstrengung der Schule zu erhoffen. Die gänzliche Abschaffung der körperlichen Züchtigung erscheint ihm als „ein in der Zukunft wahrscheinlich erreichbares Ideal“. Mit einem warmen Wort der Aufmunterung an die Lehrer zum einträchtigen Streben „nach dem großen Ziele“ und in der Hoffnung, dieselben werden bei gewissenhaftem Arbeiten je länger je mehr von der Familie, durch die Gesetzgebung, die Kirche, das Publicum und die Jugend selbst unterstützt, schließt der von idealem Schwung und freudiger Begeisterung getragene, mit allgemeinem Beifall aufgenommene Vortrag. Der erste Votant, Herr Dr. Largiadèr, Schulinspector in Basel, holte aus dem reichen Schatz seiner Erfahrungen und seines Wissens Altes und Neues zur Anregung der zahlreich versammelten Lehrer und Lehrerinnen hervor und sprach besonders über die Bedingungen einer guten Disciplin. Hinsichtlich der viel berührten Frage, betreffend die „Verwilderung der Jugend“, ist auch der Correferent Optimist, indem er unsere Schüler weder für besser, noch für schlimmer hält als diejenigen früherer Perioden.

Aus der sich an die Discussion anschließenden Versammlung des Lehrervereins seien hier noch das Bestreben des Centralausschusses zur besseren Verbreitung guter Jugendschriften, seine Bemühungen zur Ausführung von Artikel 27 der Bundesverfassung, ferner die Vorschläge zur finanziellen Unterstützung der Fortbildungsschulen besonders erwähnt.

Nach dem ebenfalls geistig sehr anregenden zweiten Mittagsbankett lichteten sich die Reihen besonders der entfernter wohnenden Festfreunde und nach einem kräftigenden Naturgenuss auf dem nahen, unvergleichlich schönen „Gütsch" trennten sich auch die letzten Gäste mit dem lebhaften Bewusstsein, in Luzern die Bande der Freundschaft und Collegialität, enger geknüpft, manche Vorsätze zu treuerem Wirken im Weinberge des Herrn befestigt und an classischen, mit unübertrefflichen Schönheiten ausgestatteten Stellen veredelnde, bleibende Eindrücke in großer Zahl gewonnen zu haben. G. Sch.

Deutsche Schulen in Russland. Aus der Krim wird uns geschrieben: Das „Pædagogium" hat manches über Schulen zu sagen, wobei die deutschen Schulen in Russland nur einen geringen Raum einnehmen. Wenn nun auch am Ende dem Auslande auf seiner höheren Culturstufe wenig an uns liegen mag, umsomehr liegt uns, wenn man will: unserem bisschen Eitelkeit daran, dass auch wir nicht ganz vergessen werden. Unsere Schulen sind ohnehin immer noch die Proletarier unter den Proletariern.

Im Jahre 1881 wurden dieselben vom Ministerium des Innern, an das sie 1872 von dem der Reichsdomänen gekommen, an das der Volksaufklärung übergeben. Jeder hoffte nun auf einen sicheren Fortschritt zum Besseren, da man denn auch ein bezügliches Gesetz und Organisation des Ganzen in Aussicht stellte. Leider ist es aber bis heute wie vor zehn Jahren, nur mit dem Unterschiede, dass möglicherweise die Herren Pastoren, denen die Überwachung der Anstalten immer noch zusteht, noch weniger für die Sache thun als vordem, weil sie scheinbar gesetzlichen Grund haben, sich der freilich undankbaren Pflicht zu entziehen. Es lässt sich auch ab und zu ein russischer Beamter in den Schulen sehen, der, meistens auf dem Pegasus reitend, von oben auf die Niemzi herabsieht, weil die Schüler weniger Russisch verstehen als er. Dazu scheinen die Herren Panslavisten, die wol das Contingent der Schulinspectoren stellen, bereits zu verstehen, dass es in ihrem Interesse liege, die deutschen Schulen nicht zu fördern. Die Colonien mehren sich, während für Lehrerbildung immer noch gleich Null geschieht. Die sogenannten ebenfalls dünn gesäten Centralschulen, mit dem ungefähren Cursus der deutschen Bürgerschulen, geben meist nur eine mangelhafte allgemeine Bildung, während es, außer in den Ostseeprovinzen und Warschau, evangelische Lehrer-Bildungsanstalten gar nicht gibt. Lehrer aus orthodox-russischen Seminaren, die auch dünn gesät, können die Deutschen nicht brauchen, weil der Lehrer in Eigenschaft des Küsters und Cantors den Pastor häufig zu vertreten hat. Ausländer werden als Lehrer längst nicht mehr zugelassen. Wie sich überhaupt hier eine Reaction gegen die Deutschen geltend macht, so ist nicht zu verwundern, wenn unter solchen Umständen die Slavophilen Gelegenheit nehmen, sich über die Deutschen, und namentlich über ihre Schulen, lustig zu machen. Das schlimmste dabei ist, dass gerade die, die der Sache am nächsten stehen, die Colonisten, immer noch nicht aus ihrer Lethargie zu erwecken sind. Sie

waren früher die Vergessenen im Lande, hoben ihren Wolstand, versäumten aber, an die Schule, wie überhaupt an Eventualitäten der Zukunft zu denken: die Werkstätten der Humanität, als den wichtigsten Factor des nationalen Lebens und wirklichen Seins auf eine möglichst hohe Stufe zu stellen. Jetzt freilich sind die Zustände derart, dass man beim besten Willen nur verschwindend wenig machen kann.

Zudem steht einer günstigen Entwickelung der Schule der Indifferentismus und die falsche Speculation der deutschen Bauern entgegen. So haben z. B. die Deutschen im Süden Russlands, namentlich in der Krim, so viel Land an sich gerissen, dass andere Nationalitäten mit Recht scheel dazu sehen. Sie haben das Land so vertheuert, dass es bei jetziger Bewirtschaftung längst nicht mehr die Zinsen fürs ausgeworfene Capital zu tragen imstande ist. Die Pastoren finden sich bereits veranlasst, von den Kanzeln gegen den Landhunger zu predigen. In der Krim sind meist kleine Dörfchen, in denen aber die Bauern meist ihre gleichen Landantheile von 200—500 und mehr Dessätinen (eine Dessätine ist reichlich ein Hektar) guten Landes haben. Und dabei hat die Schule meist das schlechteste Gebäude im Orte, und der arme reiche Bauer erhält von seinem Mammon in Gestalt seiner 200—1000 Dessätinen nicht die Erlaubnis, einen Rubel für ein Schulbuch, geschweige denn zu einer Schüler-, Lehrer- oder Lesebibliothek überhaupt geben zu dürfen. Es ist geradezu schimpflich, wie sich die Leute ans Land festgesetzt haben, wie Blutegel daran hängen und für nichts anderes mehr Interesse haben als für Land und wieder Land. Sie haben mit dem ursprünglich tatarischen Grund und Boden auch die Schattenseiten der Urbewohner angenommen. Es geht ihnen fast jeder Sinn fürs Edle und Gute, das außer dem Bereich ihres Landes liegt, wie jeder Gemeinsinn ab. Ihrem ursprünglich deutschen Pflichtgefühl glauben sie genügt zu haben, wenn sie in ihrem Dorfe ein elendes Gebäude mit „Schule" benannt haben und dieselbe ein elendes Dasein fristen lassen. Als Lehrer werden schlecht bezahlte Leute angestellt, die theils nur Lehrer sind, um dem Militärdienst zu entgehen, theils, weil ihnen der Vater noch nicht Land zugetheilt hat. Berufslehrer sind äußerst selten, und auch diese können beim besten Willen, den sie eben auch nur bei mangelhafter Vorbildung bethätigen, unter den vielen sich ihnen entgegenstellenden Schwierigkeiten sehr wenig ausrichten, namentlich solange die Bauern glauben, sie können auch ohne Schulkenntnisse reich sein, und dass man, um pflügen zu können, die Zugthiere nur ein bisschen an Verstand zu überragen brauche. Mehr Licht, mehr Licht für die Deutschen (betreffend ihre Schulen) in Russland wäre sehr erwünscht! — (Fortsetzung wird willkommen sein. D. R.)

Aus der Fachpresse.

385. Die Grundsteine der Diesterwegschen Pädagogik (H. Scherer, Rhein. Blätter 1890, V). „Diesterweg stand im Einklang mit den größten Männern der Zeit." — Seine sittliche Weltanschauung und seine Pädagogik gründen sich auf Kant, Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Pestalozzi, Herbart, Fries, Beneke, Schleiermacher und Fröbel. — Die Grundgedanken seiner Weltanschauung und Pädagogik sind aphoristisch zusammengestellt. — Die Arbeit ist besonders deshalb empfehlenswert, weil sie in übersichtlicher Kürze den

Zusammenhang Diesterwegs mit seinen großen Vorläufern und Zeitgenossen nachweist.

386. Diesterweg als Seminardirector und Lehrer (K. Richter, Österr. Schulbote 1890, IX. X). In anschaulicher Weise wird der einzige Mann als Anstaltsleiter, Bildner und Erzieher vorgeführt. Verfasser lässt im wesentlichen Schüler des Meisters berichten. — Wer von Diesterwegs Persönlichkeit und den Erfolgen seiner Wirksamkeit den tiefsten Eindruck empfangen will, lese diesen Aufsatz.

387. Diesterweg und die sociale Frage (A. Rebhuhn, Päd. Zeitung 1890, 42). „Es war nicht ein theoretisches Interesse, das Diesterweg an der socialen Frage hatte." Vgl. Rhein. Bl. 1828 — „Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation, eine Aufgabe dieser Zeit, 1833" — „Der 29. November 1844 in Berlin, ein Zeichen der Zeit." — Die Forderung: Organisirt die Massen! wol zuerst von ihm ausgesprochen („mit dieser Organisation findet sich alles, was etwa noththun möchte: Sittenpolizei, Ehrengerichte, Unterstützungscassen, Fortbildungsanstalten; Gelegenheit zur Mittheilung und Berathung über allgemeine Lebensinteressen etc." D.). Den Obrigkeiten, Magistraten, Stadtverordneten steht zu: „1. Aufnahme des allgemeinen Grundsatzes der praktischen Menschenliebe und Durchführung desselben, besonders durch ihr ergreifendes Beispiel. 2. Organisirung der Massen nach Stadtbezirken oder Ständen oder nach anderer Theilung. 3. Entwickelung des Princips der Bürgerehre und des alles durchdringenden Gemeingeistes." (D.) Die Lehrer sollen sich namentlich an der Armenpflege betheiligen. — „Diesterweg gebürt der Ruhm, das große Publicum auf die socialen Schäden, auf die Nothwendigkeit der Abhilfe und auf die Mittel zu dieser aufmerksam gemacht zu haben zu einer Zeit, in welcher der Gedanke, dass die Gesammtheit auch zur wirtschaftlichen Hebung der niederen Volksschichten verpflichtet sei, nicht als so selbstverständlich galt, wie das in unseren Tagen der Fall ist. Heute muthen uns seine „Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation" so lebensfrisch an, als wären sie in der neuesten Zeit entstanden. Gilt also Diesterweg unter den heimgegangenen Pädagogen als derjenige, in welchem die moderne Pädagogik mehr als in einem anderen verkörpert war, so muss auch betont werden, dass er noch heute als Socialpolitiker, oder — wenn man das lieber hört — als Volkspädagoge ganz und gar ‚modern' ist. Dies von ihm sagen zu können, ist nicht das unbedeutendste Blatt in dem Ruhmeskranze, der ihm zu seinem hundertsten Geburtstage geflochten wird."

388. Kritische Skizzen. II. Freiheit (Wächter, Pädagog. Reform 1890, 33). „Unsere Hausgöttin spricht: Dem Lehrer muss ein hohes Maß freier Zeit unbedingt zur Verfügung stehen. Bei allen anderen Arbeitern hat das Kommen zu sich selbst nur Wert für den Einzelnen. Dem Erzieher aber ist es unentbehrlich auch für seine Berufsthätigkeit. Ferner bedarf er viel freier Zeit zum Genießen und Erfassen der Natur, zum Beobachten und Erforschen der Menschen" (auch zum Studiren in Büchern; doch das steht in letzter Linie; denn „aus Büchern lernt der Lehrer am wenigsten"). — „Das Bewusstsein der persönlichen Freiheit stellt ihn (den Erzieher) über das hastende Treiben der Welt, obwol er mitten drin und für sie lebt und wirkt." — Etliche sarkastische Bemerkungen über Ursprung und Zweck der Ferien.

Literatur.

Otto Fridolin Fritzsche, Glarean, sein Leben und seine Schriften. Mit einem Porträt Glareans. Frauenfeld 1890, J. Huber. 136 S.

Diese mit gründlicher Gelehrsamkeit, Sorgfalt und Eleganz ausgeführte Monographie zeichnet uns das Leben, die schulmännische Wirksamkeit und literarische Thätigkeit eines gegenwärtig wenig bekannten, zu seiner Zeit aber sehr hervorragenden Gelehrten, des anno 1488 zu Mollis im Canton Glarus geborenen und 1563 in Freiburg (Schweiz) verstorbenen Heinrich Glareanus. Verfasser nennt ihn — und wol mit Recht — den „bedeutendsten Humanisten der Schweiz", und eben hierin liegt sein Anrecht auf Beachtung auch noch in der Gegenwart und der Wert des ihm gewidmeten Buches. Allerdings gehört Glarean keineswegs zu den großen Leuchten und Musterbildern der Menschheit; aber als Typus seiner Zeit ist er eine hochinteressante und lehrreiche Erscheinung, und gerade die Umsicht, Gewandtheit, der weite und freie Blick, kurz die ausgezeichnete Art, mit welcher Verfasser seinen Helden vorzuführen verstanden hat, machen die Lectüre seiner Schrift zu einer höchst lohnenden und entschädigen für den im ganzen sehr unerfreulichen Eindruck, welchen die geschilderte Culturperiode auf uns macht. Sie war arm an geistiger und sittlicher Größe, an ursprünglicher Kraft und reiner Freudigkeit; aber sie war doch die Vorstufe eines neuen Aufschwunges der Menschheit, das Zeitalter des Humanismus und der Kirchenreformation, in welchem die Luther, Zwingli, Erasmus etc. wirkten und eben auch der Held des vorliegenden Buches seine immerhin ansehnliche Rolle spielte. Dieselbe pragmatisch und meisterhaft gezeichnet zu haben, ist das Verdienst des Herrn Verfassers. D.

A. Pinloche, professeur agrégé de l'Université etc., La réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle. Basedow et le philanthropinisme. Paris, 1889, Armand Collin et Cie. Vorräthig bei F. A. Raschke in Zschopau. 597 S. 8 Mk.

Eines der bedeutendsten und schätzbarsten pädagogischen Werke der letzten Jahre. Mit Recht bemerkt der Verfasser, dass noch nirgends, selbst in Deutschland nicht, eine befriedigende Geschichte des Philanthropinismus erschienen ist, nämlich eine solche quellenmäßige und vollständige Darstellung jener großen pädagogischen Umwälzung, welche geeignet wäre, den Ursprung derselben aufzudecken und ihre Tragweite klarzulegen, sowol die Männer, von welchen die Bewegung ausging, als auch die Schriften und praktischen Unternehmungen, welche ihr dienten, in helles Licht zu stellen. Dies nun war es, was Herr Professor Pinloche sich zur Aufgabe machte, und was er, wie wir sogleich bemerken wollen, in sehr gründlicher und gelungener Weise geleistet hat, so dass ihm ohne Phrase und ohne Vorbehalt das Verdienst zuerkannt werden muss, eine wirkliche Lücke in unserer Fachliteratur bestens ausgefüllt zu haben.

Den reichen Inhalt dieses Werkes wenigstens anzudeuten, möge folgende Skizze dienen. In der Einleitung schildert Herr Pinloche die Erziehung in Deutschland vor Basedow und zwar insbesondere das Schulwesen in der protestantischen Kirche. Das erste Buch des Werkes handelt von Basedow und seinem pädagogischen Wirken: Biographie und literarische Thätigkeit Basedows, das Philanthropinum in Dessau (sehr ausführlich), Zergliederung und

Kritik der einzelnen pädagogischen Werke Basedows, das System seiner Pädagogik, seine Gedanken über die Erziehung des weiblichen Geschlechtes sowie der Prinzen, die Quellen seines „Elementarwerkes“. Das zweite Buch ist den Schülern Basedows gewidmet, und es werden da hintereinander vorgeführt: Bahrdt (ausführlich) nebst den Philanthropinen zu Marschlins (v. Salis) und Heidesheim, ferner Salzmann nebst seiner Erziehungsanstalt Schnepfenthal und seiner Pädagogik, dann Rochow, ferner Campe und seine Mitarbeiter, besonders Campe's Schriften, hierauf Trapp, Stuve, Villaume. Das dritte Buch handelt von den philanthropinistischen Lehren im Zusammenhange und von ihrem Einflusse in Deutschland und anderen Ländern. Schließlich bringt ein Anhang eine Reihe bisher ungedruckter Documente bezüglich Basedows und des Philanthropinismus, sowie eine umfassende Bibliographie aller behandelten Materien. — Wenn in dieser flüchtigen Skizze manche in der Geschichte des Philanthropinismus eine Rolle spielende Männer, z. B. Wolke, Iselin, Guts-Muths, Gedike, der Minister v. Zedlitz etc. nicht genannt sind, so muss bemerkt werden, dass dieselben von Herrn Pinloche keineswegs übersehen, vielmehr gehörigen Ortes nach Verdienst gewürdigt sind. Referent hat nichts vermisst, was zur Sache gehört, ja er muss hinzufügen, dass das vorliegende Werk nicht nur vollständig hält, was sein Titel verspricht, sondern zugleich ein treues und lebensvolles Bild der ganzen Culturperiode liefert, in welche die Geschichte des Philanthropinismus fällt; es erscheint hier die Pädagogik in engem Zusammenhange mit den ihr als Basis dienenden geistigen, moralischen, religiösen, politischen und socialen Zuständen des ganzen Zeitalters.

Wenn wir also dem Werke im großen und ganzen mit Vergnügen die vollste Anerkennung zollen, so halten wir es auch für unsere Pflicht, etliche Data und Urtheile aus demselben hervorzuheben, welche einer Berichtigung bedürfen. S. 10 Anmerk. 2 steht: „Instruction du duc Ulrich de Saxe aux Inspecteurs“; dieser Ulrich war aber nicht Herzog von Sachsen, sondern von Württemberg. S. 11 Anmerk. 2 heißt es: „L'école Sainte-Afra était l'une des trois grandes écoles de Saxe appelées Fürstenschulen ou Landschulen“, muss heißen Landesschulen, ein großer Unterschied! Auf S. 16 ist die Rede von der Tyrannei, welche der orthodoxe Protestantismus auf den Schulunterricht ausübte, indem er alles den kirchlichen Zwecken unterwarf. Da heißt es nun u. a.: „Si l'on étudie donc le latin, ce n'est pas parce qu'on est curieux de connaître Virgile ou Cicéron, c'est parce que le catéchisme est écrit dans cette langue“; nun sind aber die Katechismen, welche hier allein gemeint sein können, nämlich die beiden von Luther und der Heidelberger, nicht in lateinischer, sondern in deutscher Sprache abgefasst. S. 142 Anmerk. 2 und an anderen Stellen wird eine von Basedow und Campe herausgegebene Zeitschrift mit dem Titel angeführt: „Pädagogische Unterhandlungen“, während es heißen muss „Unterhaltungen“, was auch richtig mit „entretiens“ übersetzt ist, während jene unrichtige Titelangabe mit „négociations“ zu übersetzen gewesen wäre. S. 164 wird von einem Zögling des Dessauer Philanthropins erzählt, welcher wegen gewohnheitsmäßiger Diebereien, die er trotz aller Strafen fortsetzte, schließlich als unverbesserlicher „infâme coquin“ ausgestoßen wurde. Dann heißt es: „Or, il s'est trouvé que cet ‚infâme coquin‘ est devenu dans la suite un excellent homme, commerçant honorable et estimé de tous. Telles étaient les erreurs des pédagogues de l'institut philanthropique.“ Wenn nun auch die Disciplinarmittel der Philanthropisten keineswegs mustergiltig waren, so ist doch das hier angeführte Beispiel nicht glücklich gewählt, um den schließlichen Ausruf zu rechtfertigen. Denn es kann ja leicht sein, dass die Strafe auf den diebischen Knaben einen so tiefen Eindruck machte, dass er sich besserte. S. 171 wird erzählt, dass der alte Basedow, nachdem er sich vom Philanthropin zurückgezogen hatte, seine theologischen Liebhabereien wieder aufnahm und u. a. die von Lessing herausgegebenen „Fragmente eines Unbekannten“, verfasst von Reimarus, zu widerlegen versuchte, „sans se douter que cet inconnu était Reimarus lui-même, son ancien et bien-aimé professeur.“ Hieran wird die Bemerkung geknüpft: „Que dut penser l'auteur anonyme de voir ainsi ses idées combattues par celui de ses élèves qui en avait peut-être tiré autrefois le plus grand profit?“ Nun war aber Reimarus bereits lange

vorher verstorben (1768). Ferner: Basedow tadelt den Übereifer, mit welchem viele Eltern ihre Söhne zu classischen Studien drängen, wodurch es geschieht, dass eine Menge von Menschen ohne inneren Beruf zu Gelehrten gemacht werden, welche weder der Wissenschaft nützen noch ihre Bürgerpflichten erfüllen. Dazu bemerkt nun Herr Pinloche S. 191: „Basedow lui-même se donne comme exemple de cette influence néfaste des études, oubliant en cela deux choses: la première, c'est qu'il était un lettré fort médiocre; la seconde, c'est qu'il n'aurait tenu qu'à lui de rester perruquier.“ Ich halte dafür, dass beide Einwände erstens die Sache nicht treffen und zweitens unbillig sind. Auf S. 227 werden Basedows Worte: „Nicht viel, aber mit Lust!“ übersetzt: „Apprendre peu, et ne l'apprendre qu'en jouant.“ Das ist mehr als frei, es ist eine Übertreibung der wirklichen Meinung Basedows. Auch die dritte Anmerkung auf S. 249 kann nicht als Ausdruck ruhiger Objectivität gelten; sie hat einen Anflug von Chauvinismus. Wenn ferner in der Anmerkung auf S. 327 als Probe einer schlechten Wahl der Professoren zu Marschlins angeführt wird: „C'était à l'inspecteur, c'est-à-dire au surveillant chargé de la discipline, qu'était confié l'enseignement de la langue anglaise“ — so liegt dem ohne Zweifel die Meinung zugrunde, dass der „inspecteur“ ein Mann ohne Rang und Bildung, etwa nur eine Art Bedienter, Zuchtmeister gewesen sei, eine ganz irrige Meinung. Auf S. 509 möchte Verfasser zu den Philanthropinen auch die Karlsschule (auf der Schiller studirte) rechnen, was ganz ungerechtfertigt ist: vergleiche „Aus der Karlsschule“ von Carlos von Gagern im „Pædagogium“ Jahrg. I, S. 569 f. Auf S. 523 Anmerk. 3 heißt es: „La première Bürgerschule fut ouverte à Leipzig, en 1803, et le programme en fut rédigé par Gedike.“ Nun gibt es in der Geschichte der Pädagogik zwei Männer dieses Namens: 1) Friedrich Gedike, Philanthropist, geb. 1755, gest. 1803; 2) Ludwig Gedike, Bruder des ersteren, geb. 1761, gest. 1839. Herr Pinloche spricht aber überall nur von dem älteren G., und mit Recht, weil nur dieser zu den Philanthropisten gehörte. Daher muss der Leser folgerichtig auch obige Notiz über die Leipziger Bürgerschule auf den älteren Gedike beziehen, während in der That der jüngere der Organisator und erste Director der Leipziger Bürgerschule war. Auf S. 532 wird von Felbiger gesagt: „qui n'était qu'un disciple de Rochow“, was sehr falsch ist: siehe „J. J. M. von Felbiger“ von August Janotta im „Pædagogium“ Jahrg. XI, S. 290 ff. — Auf S. 547 werden die Worte: Schulden, zu deren Bezahlung „er von Herrn Basedow eine 20 D. nach den anderen geborgt hat“ übersetzt: „il a emprunté successivement vingt ducats à M. B.“ Aber: „eine 20 D. nach den andern“ heißt nicht etwa: im ganzen 20 D., welche er ratenweise geborgt, sondern es heißt: er hat mehrmals ganze 20 D. geborgt; statt successivement müsste also etwa stehen: à différentes reprises.

Wer die vorstehenden Ausstellungen — einige minder bedeutende haben wir weggelassen — in einem Zuge liest, könnte zu der Meinung kommen, das Buch des Herrn Pinloche sei ein sehr fehlerhaftes, welche Meinung unbillig und ungerecht wäre. Man bedenke, dass die angeführten Fehler sich auf einen Band von fast 600 Seiten verteilen; auch sind es im Verhältnis zum Ganzen nur Kleinigkeiten. Und hierzu kommt, dass die Quellen, aus welchen Herr P. schöpfen musste, im ganzen nicht das beste, vielmehr ein oft ungelenkes und theilweise etwas veraltetes Deutsch aufweisen; es ist ohnehin erstaunlich, wie richtig und sicher der geborene Franzose fast überall seine deutschen Texte verstanden und übersetzt hat; er verdient dafür die höchste Anerkennung. Es steckt in seinem Werke ein reicher Schatz gediegener Wissenschaft, Gelehrsamkeit, pädagogischer Einsicht und gründlichen Fleißes. Unermüdlich hat er zahlreiche Bibliotheken durchforscht und die Stätten der philanthropistischen Reformversuche bereist, um ein treues, zuverlässiges und vollständiges Bild dieser merkwürdigen Geistesbewegung zu liefern, und so hat er in der That eine Arbeit vollbracht, die keiner vor ihm, auch kein Deutscher, in solcher Weise gethan hat, die aber endlich einmal gethan werden musste. Sie gereicht dem Autor zur größten Ehre, und die kleinen Mängel, welche oben angeführt sind, können in einer neuen Auflage, welche recht bald folgen möge, leicht abgestellt werden. So scheide ich von dem Buche mit aufrichtigem Danke für den Genuss und die Belehrung, welche es mir geboten hat. D.

Gustav Adolf Erdmann, Populäre Abhandlungen über Erziehung und Unterricht. I. Heft. Gotha 1890, Emil Behrend. 80 S.

Dieses Heft bringt vier Abhandlungen über folgende Themata: 1. Moderne Erziehung; 2. Pädagogische Betrachtungen über 1. Mos. 2, 18: „Ich will ihm eine Gehilfin machen, die um ihn sei“ (betrifft namentlich das Capitel der Mädchenerziehung); 3. Moses oder Darwin? Eine Schulfrage; 4. die Ethik und Moral der Entwickelungslehre.

Verfasser steht auf dem Standpunkte der neueren Naturwissenschaft und Weltanschauung, wie sie von Darwin und seinen Anhängern begründet worden ist, und indem er dieselbe besonders in ihrer ethischen und pädagogischen Bedeutung verfolgt, entwickelt er aus ihr Vorschläge zur Reform der Erziehung und des Unterrichtes. Schon hieraus ergibt sich, dass wir es in diesen Abhandlungen nicht mit alltäglichen und abgenutzten Motiven, sondern mit frischen und anregenden Erörterungen zu thun haben, und jeder Leser, selbst der gewiegteste pädagogische Fachmann, wird sich hiervon sattsam überzeugen, wenn er dem Verfasser aufmerksam folgt. Gleich das Vorwort macht einen wolthuenden Eindruck, und derselbe hält bis zur Schlussseite an, indem in allen vier Abhandlungen sehr erfreuliche Eigenschaften gleichmäßig hervortreten: vor allem der Muth der Überzeugung, welcher aus diesen Blättern spricht, ferner der woldurchdachte und logisch gegliederte Inhalt und die klare, bestimmte, lebendige und schöne Sprache derselben. Man braucht nicht in allen Punkten mit dem Verfasser übereinzustimmen und ihm nicht bis zu den letzten Consequenzen seines Standpunktes zu folgen, um an seinen Ausführungen Gefallen zu finden. Er spricht sich unumwunden aus, regt an und überlässt es dem Leser, sich selbst Rechenschaft zu geben und einen festen Standpunkt zu schaffen. So ist es recht; denn diese Abhandlungen sind ja für ein gereiftes Publicum geschrieben, welchem das sapere aude zugemuthet werden darf. Missfallen wird die Schrift denen, welche meinen, man müsse zur Lehrerschaft reden, wie zu unmündigen Kindern. D.

Frankenbach, Dr. Fr. W., Lehrbuch der Mathematik für höhere Lehranstalten. Erster Theil: Planimetrie. 178 Fig. im Text. 155 S. Liegnitz 1889, Krumbhaar. 1,50 Mk.

Der Verfasser spricht die Absicht aus, die euklidisch-dogmatische durch eine genetische Methode zu ersetzen, und dies gelingt ihm hauptsächlich durch eine möglichst ausgedehnte Verwertung des Begriffes der geometrischen Örter; auch vom Umklappen wird ein zweckmäßiger Gebrauch, namentlich bei Nachweisung der Congruenzfälle gemacht. Schade, dass er den Begriff der Symmetrie nicht um einen Paragraph früher einführt, weil aus demselben in der That der Wesensgrund für die Gleichheit und Ungleichheit der Gegenstücke eines Dreieckes sich ergibt.

Im übrigen verbreitet sich der Inhalt nach den einleitenden Begriffen über Congruenz, Flächengleichheit, Ähnlichkeit und schließt mit einem Abschnitte über Beziehungen zwischen Figuren und Transversalen, unter welchem Titel die Grundformen der neueren Geometrie eingeführt und mit einer eleganten Lösung der Berührungsaufgaben des Apollonius zu einem gelungenen Abschlusse gebracht werden. Man findet in diesem Abschnitte die Lehrsätze von Menelaos, Ceva, Pascal, Brianchon und Monge, sämmtlich in einer für den Schüler recht fasslichen Form.

Die Vortragsweise des Verfassers ist eine klare und übersichtliche, deren Anschaulichkeit durch eine große Menge sehr gut entworfener und mit großer Sorgfalt und Nettigkeit ausgeführten Figuren wesentlich erhöht wird. Der didaktische Wert des Buches wird durch eine so zahlreiche Menge von Aufgaben vermehrt, dass daneben die Benützung einer anderen Aufgabensammlung gar nicht nöthig erscheint.

Auch ist mittels Sternchen ersichtlich gemacht, welche Paragraphen bei einem vereinfachten Lehrgange ohne Lösung des Zusammenhanges in Wegfall kommen können. Das Buch verdient ganz besonders wegen der gelungenen Darlegung der Elemente der synthetischen Geometrie unsere wärmste Empfehlung. H. E.

Močnik, Dr. Franz Ritter von, Lehrbuch der Arithmetik für Untergymnasium. I. Abtheilung. 30. Auflage. 144 S. Approbirt vom k. k. Ministerium. Wien 1889, Gerold. 2,20 Mk.

Es ist wol wahr, dass durch die Ausschließung nicht approbirter Lehrbücher vom Gebrauche an den höheren Schulen in Österreich für die zugelassenen Lehrbücher eine Art von Monopol geschaffen wird, und es ist wol natürlich, dass ein solches unter Umständen sehr schädlich zu wirken vermag; dies ist aber bei vorliegendem Buche durchaus nicht der Fall, im Gegentheile müssen wir gestehen, dass der Unterricht mit Hilfe desselben uns wesentlich erleichtert ist, und dass wir überhaupt für diese Stufe kein besser bearbeitetes Buch kennen.

Gegenüber anderen Lehrbüchern verdient besonders folgendes hervorgehoben zu werden: Die Aufstellung des Stellen-Einmaleins als Grundlage der Multiplication und Division der Decimalbrüche, woraus sich für die letztere Rechnungsart ein einheitlicher Vorgang bei den verschiedenen hier möglichen Fällen ergibt. — Die Theilbarkeitsregeln werden mit überzeugender Klarheit und doch grösster Einfachheit begründet. — Die Ketten- oder Staffeldivision wird in der einfachsten Form vorgeführt. Die Definitionen sind im Einklange mit der wissenschaftlichen Behandlung des Gegenstandes gegeben, so dass die Lehrsätze für das Bruchrechnen organisch herauswachsen. — Die Schlussrechnung, als nur für die Volksschule erfunden und von geringem praktischen Werte, wird kurz abgethan; es folgt die Auflösung von Dreisatz-Beispielen mittels Proportion und in richtiger Aufeinanderfolge und mit klarer Darlegung die Procent- und Zinsrechnung.

Es ist selbstverständlich, dass wir diesem Muster-Lehrbuche die weiteste Verbreitung wünschen. H. E.

Leitfaden der Botanik für höhere Lehranstalten. Von Dr. Paul Wossidlo, Director des Realgymnasiums in Tarnowitz. Mit 500 in den Text gedruckten Abbildungen und einer Karte der Vegetationsgebiete im Buntdruck. Zweite, verbesserte Auflage. Berlin 1890, Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 256 S. 3 Mk.

Schon bei der ersten Auflage dieses Buches sprachen wir uns lobend über Inhalt, Anordnung und Ausstattung desselben aus und müssen bei der zweiten Auflage rückhaltlos dieses Urtheil wiederholen. Jedenfalls pflichten wir dem Verf. in dem Sinne bei, dass eine genauere Kenntnis der heimischen Pflanzenwelt und ihrer Verhältnisse für den Mittelschüler wichtiger ist als weitgehende physiologische und bis ins Kleinliche reichende anatomische Wissenschaft. Ob der Lehrer die Morphologie zuerst systematisch durchnimmt oder gelegentlich bei der Besprechung der Pflanzen erwähnt und dann zusammenfasst, wird wol stets seine Vertheidiger und seine Gegner haben; an der Hand dieses Buches wird er nach beiden Methoden vorgehen können, wenn er nur die richtige Auswahl in den Pflanzen trifft. — Nochmals müssen wir lobend die allgemeinen Theile, wie Pflanzengeographie und -Paläontologie erwähnen, sowie die beim Wiederholen der Lectionen sehr gut zu verwertenden vorzüglichen Abbildungen mit ihren Größenangaben. Die Ausstattung des Werkes ist vorzüglich. C. R. R.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XIII. Jahrgang.

4. Heft, Januar 1891.

Leipzig.
Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 4. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Nachklang aus dem Diesterwegjahr.

Von O. Berdrow-Stralsund.

Ein Stern ging auf in dieser Zeiten Nacht,
Ein glanzvoll schöner Stern! — Die ihr gewacht
Mit brennend heißem Aug', die ihr seit Jahren
Erharrt ein Zeichen: lasst die Trauer fahren! —
Ein leuchtend Meteor ist aufgegangen,
Derweil im Bann des Schlafs die Welt befangen.
Doch wir, die spähend auf der Warte standen,
Aufflammen sah'n wir's über allen Landen;
Und wo auch immer Lehrerherzen schlagen,
Hat's durch das Dunkel seinen Schein getragen.
Um wessen Haus die graue Sorge schlich,
Von wessen Schwelle nicht die Noth mehr wich,
Zu jenen, die nicht mehr zu hoffen wagten,
Im Staub des Lebens schmachtend, schier verzagten:
Zu allen kam mit mildem Trost der Schein. —
Doch manchem schien's ein greller Blitz zu sein;
Manch Ohr vernahm des Donners zürnend Grollen:
So hat's die Schlaffen aus dem Traum gerüttelt,
So hat's mit Sturmgewalt gepackt, geschüttelt
Die Satten, Fertigen und Hochmuthvollen! —
Und wer im Finstern seinen Pfad verloren,
Wer irrend falschen Göttern zugeschworen,
Dem hat den rechten Weg gezeigt das Licht,
Der aufwärts führt zur Liebe und zur Pflicht. —

O Diesterweg, du Stern, der sich enthüllt
In reinem Glanz der dunkeln Gegenwart!
O Feuergeist, der uns geoffenbart
Selbstloser Liebe Kraft! — Von dir erfüllt,
Schau'n tausend Lehrer zu dir auf, bereit,
Dir nachzufolgen zu den lichten Bahnen.
Sei Morgenstern uns einer bessern Zeit!
Der Zeit, die deine Seele mochte ahnen,
Als du für Volkes Freiheit, Volkes Glück
Das scharfe Schwert des Geistes kühn geschwungen
Und, achtend nicht das eigne Missgeschick,
Für wahre Menschenbildung heiß gerungen. —
Doch jener Feind, den du mit heil'gem Eifer
Bekriegt, noch immerdar im Finstern dräut;
Die Drachenbrut beschmutzt mit eklem Geifer
Dein edles Werk noch heute ungescheut.
Mag Jahre noch der Kampf, Jahrzehnte dauern,
Wir fühlen's durch die Brust gewaltig schauern:
Die große Zeit, sie wird doch endlich tagen!
Dem Echten und dem Wahren bleibt der Sieg!
Zu unsern Häupten, stolzes Banner, flieg',
Das seine Hand uns mannhaft vorgetragen! —

Zum letzten Jahrzehnt des neunzehnten Jahrhunderts.

Vom Herausgeber.

Am 1. Januar sind wir in das letzte Jahrzehnt des neunzehnten Jahrhunderts eingetreten. Es wird reich sein an großen, folgenschweren Ereignissen; denn die brennenden Fragen, welche ihm die jüngste Vergangenheit als Inventar hinterlassen hat, drängen mit jedem Tage heftiger zur Entscheidung.

Wir würden keine Ursache haben, an dieser Stelle auf solche Fragen einzugehen, wenn es sich nur um Politik im geläufigen Sinne des Wortes, nur um Machtfragen, nicht auch um Culturfragen handelte. Aber gerade das Bildungs- und insbesondere das Unterrichtswesen steht jetzt in vorderster Linie der öffentlichen Discussion; der größte und wichtigste Staat Deutschlands hat an der Neige des alten Jahres eine umfassende Reform der niederen wie der höheren Schulen auf die Tagesordnung gebracht. Hierzu Stellung zu nehmen und dabei die pädagogischen Consequenzen der allgemeinen Zeitlage zu erwägen, ist eine unabweisliche Aufgabe der pädagogischen Publicistik.

Wir leben in einer Zeit der Unruhe und Gährung, der schroffsten Gegensätze und leidenschaftlichsten Kämpfe. Mehr oder minder sind hierbei alle Staaten Europas und selbst Völker anderer Continente betheiligt, die Bewegung ist international; aber die gestaltenreichste Ausprägung, die intensivste Stärke und das rascheste Tempo hat sie im Schoße der deutschen Nation erreicht. Hier stoßen so mannigfaltige Interessen und Meinungen aufeinander, ringen so verschiedenartige Bestrebungen und Entwürfe nach Verwirklichung, dass die Spannung der Geister einen bedrohlichen Grad erreicht hat. Lange kann dieser Zustand unmöglich dauern: die Unsicherheit der Verhältnisse muss aufhören, das Schwankende bedarf einer festen Basis, die Krisis verlangt eine Lösung. Die gegenwärtige Entwickelungsperiode wird kurz sein; erst zwei Jahrzehnte währt sie, und ehe das dritte endet, wird die Glocke der Weltgeschichte wieder einmal zwölf Uhr schlagen.

Als vor zwanzig Jahren das neue Deutsche Reich gegründet wurde, drängten sich von selbst zwei gleich wichtige und miteinander eng verbundene Hauptaufgaben jedem Denkenden auf: der innere Ausbau und die äußere Festigung des eben geschaffenen Gemeinwesens. Die eine dieser Aufgaben wurde von Kaiser Wilhelm I. am 21. März 1871 bei Eröffnung des ersten Reichstages mit folgenden Worten bezeichnet: „Möge die Wiederherstellung des Deutschen Reiches für die deutsche Nation auch nach innen das Wahrzeichen neuer Größe sein; möge dem deutschen Reichskriege, den wir so ruhmreich geführt, ein nicht minder glorreicher Reichsfriede folgen, und möge die Aufgabe des deutschen Volkes fortan darin beschlossen sein, sich in dem Wettkampfe um die Güter des Friedens als Sieger zu erweisen.“ — Leider ist diesem edlen Wunsche bisher eine befriedigende Erfüllung versagt geblieben. Wir können es nicht leugnen: die innere Größe der deutschen Nation ist theilweise hinter der äußeren zurückgeblieben, der Reichsfriede ist noch nicht erreicht, der Einheitsgedanke noch nicht durchgedrungen, der Freiheitsgedanke wenig beliebt, der Fortschritt in seinem besten Theile nicht gesichert.

Woher dieses Missgeschick? Daher, dass die andere Aufgabe des neuen Reiches immer mehr in den Vordergrund trat und der ersten, also der höheren Culturentwickelung Abbruch that. Das Militärwesen wurde allmählich die wichtigste, alles beherrschende Einrichtung des Deutschen Reiches. Und so konnte Feldmarschall Graf Moltke am 11. Januar 1887 im deutschen Reichstage unter stillschweigender Zustimmung des Kanzlers und der ganzen Versammlung dem obigen Kaiserworte einen anderen historischen Ausspruch folgen lassen, indem er die thatsächliche Situation folgendermaßen kennzeichnete: „Die Armee ist die vornehmste aller Institutionen im Lande. Alle Schöpfungen der politischen Freiheit, der Cultur und der Finanzen stehen und fallen mit ihr.“

Es mag zugestanden sein, dass die Ereignisse, wie sie nun einmal kamen, diesen Zustand zur nothwendigen Folge hatten. Aber als ein normaler und erfreulicher kann er keineswegs gelten, und wenn man ihn etwa ein halbes Jahrhundert lang aufrecht erhalten wollte, müsste er von geradezu tragischer Wirkung für das deutsche Volk sein.

Mit großer Befriedigung werden daher alle Freunde des neuen Reiches die Anzeichen einer Wendung in der inneren Entwickelung desselben begrüßen. „Der Friede ist gesichert.“ Mit diesem schon so oft von maßgebenden Personen verkündeten Worte scheint es nun endlich Ernst zu werden, indem der Militarismus auf eine weitere

Ausdehnung verzichtet, dagegen die Culturarbeit und vor allem die Schulreform wieder in den Vordergrund der staatlichen Obsorge gerückt wird. Hocherfreulich ist dabei insbesondere der Umstand, dass Preußen in diesem Sinne hervortritt. Denn wenn es selbstverständlich war, dass diesem Staate die militärische und politische Hegemonie im neuen Reiche zufiel, so muss man auch wünschen, dass er in Sachen des Unterrichtes und der Volkserziehung die Fahne des Fortschrittes ergreife, um allen deutschen Stämmen ein nachahmungswertes Beispiel sowie einen festen Halt des Einheitsgedankens und Nationalgefühls zu bieten. Es stünde viel, sehr viel auf dem Spiele, wenn diese Hoffnung getäuscht würde. Mit welcher Hingebung und Erwartung das deutsche Volk, insbesondere der deutsche Lehrerstand innerhalb wie außerhalb der Reichsgrenzen seinen Blick auf den führenden Staat richtet, das hat sich im vergangenen Jahre bei der großartigen Feier gezeigt, welche dem Andenken des bedeutendsten und deutschesten aller deutschen Schulmänner gewidmet wurde. Denn war auch Diesterweg nicht Preuße von Geburt, so war er es doch — volle zwei Drittel seines Lebens — mit seinem ganzen Herzen und seiner ganzen bewunderungswürdigen Kraft und Ausdauer. Und **er** — mehr als tausend andere, die sich für besser, weiser, frömmer, verdienstvoller und patriotischer halten — hat dem preußischen Staate ein gut Theil seines Ruhmes, seines Ansehens und seiner Attractionskraft erwerben helfen. Möge denn auch der nunmehr unternommenen Schulreform die gleiche Wirkung beschieden sein! —

Wird diese Schulreform gelingen? Gewiss, wenn sie mit Einsicht, gutem Willen und entschiedener Thatkraft betrieben wird. Leichter wäre sie freilich gewesen, wenn man sie früher, wenigstens vor 20 Jahren, ernstlich in Angriff genommen hätte, statt mit bloßem Flickwerke durch sporadische Verordnungen vorzugehen, wobei es meist an klaren und sicheren Grundsätzen, daher an innerer Einheit und Consequenz fehlte, ja entgegengesetzte Strömungen sich ablösten. Die Schulfrage ist eben in Preußen seit Menschengedenken niemals mit Beharrlichkeit als eine Staatssache ersten Ranges behandelt, sondern immer wieder von anderen Angelegenheiten verdunkelt und zur Seite gedrängt worden, so dass sie im ganzen nur eine Rolle zweiten Ranges spielte und dem administrativen Ermessen anheimgestellt blieb. Das Versäumte ist nunmehr schwer nachzuholen, das vererbte Chaos schwer zu lösen, um so schwerer, als der seit langen Jahren herrschende und systematisch gepflegte Parteihader den Gemeinsinn, die Wahrheitsliebe, das Rechtsgefühl und den bürger-

lichen Frieden tief geschädigt hat, so dass die Hoffnung, es werde gegenüber den rücksichtslos verfolgten Sonderinteressen ein Werk des öffentlichen Woles allseitiges Entgegenkommen finden, auf ziemlich schwachen Füßen steht. Wer als objectiver Zuschauer das Getriebe der letzten Jahrzehnte aufmerksam beobachtet und verfolgt hat, der konnte deutlich wahrnehmen, wie sehr durch die Politik die Charaktere verdorben werden, und wie das alte Hausrecept einer ideen- und herzlosen Staatskunst, Divide et impera, die besten Quellen des socialen Gedeihens vergiftet. Hoffentlich ist es noch Zeit, durch eine so heilige Sache, wie es die Erziehung der kommenden Geschlechter ist, reinigend, beruhigend und veredelnd auf die durch Leidenschaften zerwühlten Gemüther zu wirken und sie zu einer wahrhaft großen That zu vereinigen — aber es ist hohe Zeit.

Was will die Schulreform? Was soll sie leisten? — Der Staatsmann müsste vor allem bedenken, dass sie den socialen Frieden und den bürgerlichen Wolstand stützen und fördern soll. Dies wird sie leisten, wenn sie allen im Volke schlummernden Keimen und Trieben der Bildung freie Bahn schafft und kräftige Hilfe bietet, die physische, geistige und moralische Gesundheit der Jugend unter sorgsame Obhut stellt, jedem Individuum die naturgemäße Entfaltung seiner allgemeinen und besonderen Anlagen nebst einer zweckmäßigen Vorbereitung auf den einstigen Beruf, also eine Bürgschaft für eine befriedigende Existenz gewährt, hingegen dem Missbrauch der öffentlichen Bildungsanstalten zur Begründung unberechtigter Ansprüche, insbesondere zur Schaffung eines halbgebildeten und anmaßlichen Proletariats energisch vorbeugt. Weil nun diese Gesichtspunkte allgemeingiltig sind, so müssen von ihnen, als den umfassenden Leitgedanken aus sämmtliche Stufen und Zweige der öffentlichen Bildung einheitlich geplant, organisch verbunden und gegliedert werden. Wo nicht, so haben wir nach wie vor das alte, vielfach durch Zufall und Willkür entstandene, dilettantisch gemodelte Conglomerat von Bruchstücken mit seinen Mängeln, Einseitigkeiten, Reibungen und Conflicten. Die „Reform“ mag dann wol Änderungen bringen; ob es aber Verbesserungen sein werden, das ist sehr fraglich und wäre doch gerade die Hauptsache.

Von diesem Standpunkte aus muss man vor allem bedauern, dass die unternommene Schulreform nach altem Brauche in zwei ganz getrennten Abtheilungen erfolgen soll, als hätten die Volksschulen und die höheren Schulen gar nichts mit einander gemein, keinerlei Beziehung und Zusammenhang mit einander. Begreift man denn nicht,

dass ein solches Vorgehen eine Spaltung der Nation in zwei Lager bedeutet? In zwei durch eine weite Kluft getrennte Gesellschaftsclassen, welche einander nie recht verstehen, nie aufrichtig achten und lieben lernen, vielmehr von Kind auf einander entfremdet werden! — Es wäre ein schwerer, kaum begreiflicher Irrthum, wenn man meinte, dass eine im Grunde politisch verkehrte Schulverfassung hinterher pädagogisch rectificirt werden könnte, das heißt: wenn man eine unerfüllte Aufgabe der Gesetzgebung zu einer Obliegenheit des schulmännischen Berufes machen wollte. Und doch scheint es, als ob dieser Irrthum in maßgebenden Kreisen gehegt würde. Man spricht davon, dass in der Schule „die Mächte des Umsturzes“ oder, wie man auch und zwar deutlicher sagt, die „Socialdemokratie“ bekämpft werden müsste. Das ist ein gänzlich aussichtsloses Unternehmen, welches nichts nützen, wol aber viel schaden kann. Allerdings ist die Schule ein Politicum, eine staatliche Institution; aber das Politisiren gehört in die schulische Legislative, in das Parlament, nicht in die schulische Executive, in das Lehrzimmer. Die Lehrer als solche haben mit der Tagespolitik nichts zu schaffen und dürfen sich auf den directen Parteikampf nicht einlassen, gleichviel, ob es sich um die Fraction Bebel, oder Windthorst, oder Stöcker, oder Richter oder um welche sonst handelt. Allerdings: wenn die Behörden den Lehrern befehlen, dass sie in der Schule politisiren sollen, so werden sie als gehorsame Unterthanen es thun; aber kein durchgebildeter Pädagoge kann dies gutheißen. Es ist auch höchst seltsam, dass, während es bisher als staatspolizeiliche Maxime galt, die Lehrer hätten sich in ihren Versammlungen aller politischen (und confessionellen) Erörterungen zu enthalten, nun auf einmal die Tagespolitik ihren Einzug in die Schulstube halten soll. Und während die Pädagogik bisher gar wenig Respect und Vertrauen genoss, soll sie jetzt leisten können, was gar nicht ihres Amtes ist; soll sie da solvent sein, wo andere, viel gefeierte und reich dotirte, Wissenschaften sich bankrott erklären. Wenn die Lehrer das könnten, was man da von ihnen verlangt, dann verdienten sie höhere Ehren und höhere Gagen, als die bestsituirten Universitätsprofessoren und als Minister und Generale. Aber der Hilferuf, den man in den Nöthen der Zeit an sie richtet, weil andere am Berge stehen, wird vergeblich sein; nicht weil es den Lehrern an gutem Willen fehlte, sondern weil ihre ganze Berufsthätigkeit auf ein Werk langer Hand, nicht aber auf Kunststücke des Augenblickes angelegt ist. Wer solche unternimmt, der treibt pädagogische Quacksalberei. Die sociale Heilkraft der Schule muss in ihrer ganzen An-

lage und Organisation, in ihren legislatorischen Bestimmungen ruhen, dann wird sie in der praktischen Durchführung von selbst hervortreten, zwar langsam, aber sicher; schnell nur insofern, als ein gelungenes Reformgesetz schon als solches unmittelbar sehr wolthätig auf die erregten Gemüther wirken würde, ein hoch anzuschlagendes Moment! —

Was nun insbesondere die Reform der höheren Schulen (in Süddeutschland und Österreich „Mittelschulen" genannt) anbelangt, zu deren Vorberathung am 4. December 1890 in Berlin auf Berufung der Schulverwaltung eine Conferenz von Schul- und anderen Männern zusammengetreten ist, so soll sie die Gebrechen der bisherigen Lehranstalten dieser Kategorie heilen und die heftigen Streitigkeiten schlichten, welche zwischen den Vertretern der einzelnen Arten derselben seit vielen Jahren geführt werden, Streitigkeiten, in welche mehr und mehr auch die Hochschulen und das größere Publicum, namentlich Väter und Mütter gebildeter Classen hineingezogen worden sind. Die humanistischen Gymnasien, die Realgymnasien, die Realschulen vertheidigen ihre Rechte und Ansprüche; daneben findet die „Einheitsschule" der Zukunft in verschiedener Form zahlreiche und entschlossene Vertreter; die alten Sprachen verlangen nach wie vor eingehende Pflege, die neueren wollen nicht zurückstehen; der Humanismus will sich nicht beschneiden lassen, der Realismus fordert mehr Raum zu freier Bewegung; alle Facultätsstudien der Universitäten, alle Abtheilungen der technischen Hochschulen, ebenso die Akademien für Land- und Forstwirtschaft, für Bergwesen, für die bildenden Künste etc. beanspruchen eine tüchtige, fachgemäße Vorbildung; nebenher soll auch die Befähigung für den einjährigen Militärdienst erworben werden — für viele Schüler die Hauptsache. Bei alledem dürfen aber die obenerwähnten allgemein pädagogischen Rücksichten nicht außeracht bleiben, die Schüler insbesondere nicht der Überbürdung anheimfallen.

Gewiss ein reiches Programm, und doch kann man nicht sagen, dass irgend eine der angeführten Forderungen an sich unberechtigt wäre und den anderen weichen müsste. Alle bisher gelehrten Fächer, bestehenden Lehranstalten, kämpfenden Parteien haben ihr gutes Recht; ihr Unrecht beginnt erst da, wo sie anderen Fächern, Anstalten, Parteien das gleiche Recht absprechen und Gewalt anthun wollen. Jede Reform, welche in letzterem Sinne vorginge, wäre verwerflich, trüge den Keim neuen Streites in sich und müsste im voraus als misslungen angesehen werden. Das Problem, alle berech-

tigten Ansprüche gleichmäßig zu befriedigen, allen Lehrzweigen und Parteien freie Bahn zur Entfaltung zu gewähren, ist schwer, aber nicht übermenschlich. Es handelt sich nur darum, den Schlüssel zur Lösung des Räthsels zu finden; er liegt nahe, wenn er auch bisher im wogenden Kampfe übersehen worden ist. Die Zahl der über die schwebende Frage gehaltenen Vorträge, erschienenen Aufsätze, Broschüren und Bücher ist Legion, und auch die vorliegende Zeitschrift hat seit ihrem Bestande den bezüglichen Verhandlungen ihre Spalten geöffnet. Doch ist es, soviel wir bemerkt haben, bisher noch niemandem gelungen, das Ei des Columbus zum Stehen zu bringen. Nun, es dürfte dennoch möglich sein, und man kann erwarten, dass infolge der Berliner Enquête der Weg zur Lösung der Aufgabe sich zeigen werde. Da in dieser Tafelrunde doch wol die Elite der preußischen Schulwelt vereinigt war, und im preußischen Unterrichtsministerium sich alle pädagogische Einsicht concentrirt, so wird man nicht vergeblich auf einen gelungenen Plan zur Reform des höheren Schulwesens hoffen.*)

Bedenklicher steht es um die Volksschule, für welche nun endlich auch in Preußen ein Gesetz geschaffen werden soll. Der Entwurf hierzu wurde am 12. November 1890 von der Regierung dem Landtage vorgelegt, und als Termin, an welchem das geplante Gesetz in Kraft treten soll, ist der 1. April 1892 bezeichnet. Hiermit ist wol die Voraussicht der Regierung angedeutet, dass ihr Unternehmen auf außerordentliche Schwierigkeiten stoßen und zu langwierigen Verhandlungen führen werde. Und diese Voraussicht dürfte sich in der That vollauf bestätigen. Denn abgesehen von vielem anderen kommen hier zwei höchst gewichtige Umstände erschwerender Natur ins Spiel. Erstens leidet die Volksschule unter den herkömmlichen, jetzt nur noch gesteigerten Machtansprüchen der Kirche, denen gegenüber der Staat noch immer keine klare und feste Stellung zu gewinnen vermag, sondern nach wie vor auf beiden Seiten hinkt, um es weder mit der Reaction, noch mit dem Liberalismus ganz zu verderben. Daher kommen die wichtigsten Angelegenheiten niemals zu principieller Entscheidung, bleiben sie vielmehr Gegenstände des Handels und Compromisses mit fortwährend wechselnden Conjuncturen. Die Volksschule kann unter solchen Umständen nicht zur Ruhe und Sicherheit kommen und weiß

*) Zwar hat die Enquête vorerst nur ein unbefriedigendes Ergebnis erzielt (siehe unten „Pädagogische Rundschau"); dasselbe ist aber nicht als endgiltig zu betrachten, da die Untersuchung, wenn auch in anderer Form, fortgesetzt und das Reformwerk erst am 1. April 1892 in Kraft treten soll.

nicht recht, wie sie es anfangen soll, um zweien Herren zur Zufriedenheit zu dienen, zumal es noch in Frage steht, welcher von beiden der oberste sei. Die höheren und höchsten Lehranstalten sind in dieser Hinsicht bis jetzt noch in einer günstigeren Lage, da ihnen gegenüber die kirchlichen Machthaber aus taktischen Gründen einstweilen noch behutsamer auftreten. — Zweitens fehlt es der Volksschule an den stützenden Sympathien der Reichen, Vornehmen und Mächtigen, wie sie den höheren und höchsten Lehranstalten zugute kommen. Denn die herrschenden Gesellschaftsclassen haben naturgemäß an den letzteren weit mehr persönliches Interesse als an der Volksschule; und überdies schmeichelt es der menschlichen Eitelkeit, den hochherzigen Gönner und Beschützer der Wissenschaften und Künste zu spielen, namentlich wenn die Mittel dazu aus öffentlichen Cassen fließen, während es nicht als nobel gilt, für die Bildung „des gemeinen Volkes“ in die Schranken zu treten.

Der erwähnte Entwurf nun (wir werden ihn nach und nach wortgetreu zum Abdruck bringen) stellt manches Gute in Aussicht. Namentlich sollen den Volksschulen von Seiten des Staates grössere Geldmittel bewilligt und die Schullasten sollen gerechter vertheilt werden als bisher, das Schulgeld soll (für die Volksschulen) gänzlich in Wegfall kommen, die Lehrer sollen, wie der Ministerpräsident von Caprivi erklärte, eine bessere Besoldung erhalten, und noch einiges andere wird der Leser am Entwurfe zu loben finden. Dagegen zeigt derselbe auch schwere Gebrechen. Der Religionsunterricht ist nicht pädagogisch, sondern kirchlich angelegt und in eine unhaltbare Stellung gebracht, worüber wir uns jedoch hier nicht eingehend aussprechen können: die Sache ist höchst wichtig und verlangt eine eigene, principielle Beleuchtung, welche demnächst folgen soll. Ob ferner die bürgerlichen Gemeinden, besonders die größeren und großen, mit den ihnen eingeräumten Rechten zufrieden sein und demnach die ihnen auferlegten Lasten willig tragen werden, ist sehr fraglich. Unerfreulich ist sodann die sociale Seite des Entwurfes: er entspricht in keiner Weise den in dieser Hinsicht oben angedeuteten Gesichtspunkten. Die Volksschule erscheint in ihm nicht als die gemeinsame Grundschule aller Gesellschaftsclassen, wird sogar in vielen Fällen nicht viel mehr als Armenschule sein, das System der Standesschulen bleibt unberührt, die höheren Lehranstalten werden nach wie vor mit ihren „Vorschulen“ (einer Specialität Preußens) bis zum sechsten Lebensjahre zurückgreifen, also mit den Volksschulen parallel laufen, statt auf ihnen zu stehen; auch über die sogenannten „Mittelschulen“, ingleichen über

die dringend nothwendigen Fortbildungsschulen enthält der Entwurf kein Wort. Vollständiges Schweigen beobachtet er ferner bezüglich der Bildung und Prüfung der Lehrer, sowie der Anforderungen, welche an die theoretische und praktische Befähigung der Seminardirectoren und Seminarlehrer, ingleichen der Schulinspectoren gestellt werden müssen. Und doch sind das alles sehr wichtige Dinge! Sollen auch sie nach wie vor dem persönlichen Ermessen des jeweiligen Ministers überlassen bleiben? — Hinsichtlich der Besoldung der Lehrer ferner fehlt jede ziffermäßige Bestimmung über das Grundgehalt; bezüglich ihrer dienstlichen Stellung wird den Lehrern keine genügende Vertretung in den Schulverwaltungskörpern, keine fachmännische Beaufsichtigung und nicht einmal die Befreiung von den niederen Küsterdiensten zugesichert. Überhaupt bleiben also die Lehrer in sehr wichtigen Dingen mehr auf Gnade als auf klares Recht gestellt, während ihnen doch ein überreiches Maß von strengen Pflichten auferlegt und im ganzen auch eine zu große Zahl von Schülern zugewiesen wird. Auch hier sieht man also, dass Diesterweg heute in seinem Vaterlande noch kein Gehör findet, wenn von ihm die Forderungen erhoben werden: „Achtung des Erzieher- und Lehrerstandes, achtungswürdige Stellung desselben, gründliche theoretische und praktische Bildung, ein der Größe, Wichtigkeit und Schwierigkeit des Berufes entsprechender, die ausschließliche Hingebung an den geistigen Beruf und die Fortbildung sichernder, über die Noth und die Sorgen des Lebens erhebender Lohn!“ —

Man hat gesagt, das in Verhandlung stehende preußische Volksschulgesetz sei als eines der „socialen Reformgesetze“ zu betrachten. Allein wenn es in der Art des Entwurfes zustande kommt (wir glauben eher, dass es ganz scheitern wird), dann kann es, statt den bürgerlichen Frieden zu fördern, nur den Streit vermehren und steigern.

Bisher sind die großen Epochen der Weltgeschichte leider weniger durch Vernunftgründe, als durch gewaltsame Ereignisse bestimmt worden, indem die Leiter der Völkergeschicke in den entscheidenden Momenten aus Rathlosigkeit, Leichtsinn und Willensschwäche die Zügel der Bewegung verloren. Vom letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts darf man wol Besseres erwarten.

Videant consules! — Die Zeit drängt. — Elf Uhr ist vorüber. —

Johann Balthasar Schupp, ein Vorkämpfer der Pädagogik.

Von Adolf Schultz-Berlin.

In der trüben Zeit der Nachwehen des Dreißigjährigen Krieges tritt aus der allgemeinen Erschlaffung des geistigen Lebens und der Erschöpfung der Kräfte eine Kerngestalt hervor, die mit großem Geiste ein thatkräftig leuchtendes Vorbild geworden ist: Johann Balthasar Schupp. Zu Gießen im Jahre 1610 geboren, bezog er in erstaunlicher Frühreife bereits mit 15 Jahren die Universität zu Marburg, wo er mit einer für seine Jugend und seine Zeit bewunderungswürdigen Selbstständigkeit eifrig den Wissenschaften oblag, vollendete seine Bildung auf jahrelangen Reisen durch Norddeutschland und Holland, erwarb in Rostock den philosophischen Magistergrad, wurde Professor der Geschichte und Beredsamkeit in seiner Heimat (1635), errang die theologische Doctorwürde (1645), war Hofprediger des Landgrafen von Hessen-Darmstadt (1646—1649) und Gesandter bei den Friedensverhandlungen zu Münster (1647). Im Jahre 1649 folgte er einem ehrenvollen Rufe und wurde Prediger in Hamburg, wo er am 26. October 1661 starb.

Nicht der Pastor und Satiriker, nicht der Professor der Eloquenz und Geschichte, sondern der Pädagoge Schupp liegt dieser Arbeit zugrunde, der Vorkämpfer der Interessen unseres Standes, der freisinnige, muth- und geistvolle Streiter gegen alle scholastische Weisheit, den beengenden Schulzwang, die Erschwerung des Unterrichtes und die lebentödtende Pedanterie. Was Sturm und Neander, Wolff und Trotzendorf für die Schule thaten, das sagt uns jedes Lehrbuch der Pädagogik; wie aber literarische Koryphäen muthig und geistvoll ihre Kräfte einsetzten für die großen, grundlegenden Fragen der Volkswolfahrt, das melden uns dergleichen Bücher nicht, — leider! — und wenn sie es thun, so thun sie es unvollkommen, ein falsches Bild erzeugend. Und doch sollte ihre Lebensarbeit auch auf diesem Gebiete unvergessen sein, sollte leben und wirken in dem Herzen und Geiste aller Volkslehrer und Volkserzieher! Wir werden bei dergleichen Männern

kein ausgeprägtes, wolgegliedertes pädagogisch-philosophisches System zu suchen haben, wie sie die Frucht der Lebensarbeit tüchtiger Schulmänner, Pädagogen und Philosophen von Fach uns bietet —, aber nichtsdestoweniger kraftvolles Eintreten für die Fundamente der Erziehungslehre, eindringliche Forderungen um Abhilfe einschneidender Missstände, leuchtende, treffliche Wahrheiten in der Kunst, Kindesseelen der Vollendung entgegenzuführen. — Diese allgemeinen Bemerkungen gelten in geradezu hervorragendem Maße von Schupp. Keine Geschichte der Pädagogik erwähnt seinen glänzenden Namen und ...ürdigt sein vortreffliches Wirken. Selbst Karl von Raumer[1]) thut ihn mit einer kurzen Handbewegung ab. Und doch, — welch ein echt pädagogischer Geist beseelt seine sämmtlichen „lehrreichen“[2]) Schriften, welch ein edles, warmes, für alles Gute und Wahre begeistertes Herz schlägt uns daraus entgegen, getragen von einem tiefen Verständnis des kindlichen Herzens und der wichtigsten pädagogischen Principien, gesporn von einem feurigen Muthe und schönster Überzeugungstreue! —

Die Schule ist die wahre Grundlage des Staates und der Volkswolfahrt. Das ist der Gedanke, den Schupp überall festhält und der deshalb wieder und immer wieder in der mannigfaltigsten Form bei ihm auftritt:

Wahr ist es, dass die gute Education der Jugend und wolbestellte Schulen das Fundament sind, darauf die Wolfahrt des gemeinen Wesens muss gebauet werden. Allein wie gering wird doch dieses Fundament heutigestags geachtet! Wenn wir allerorten wolbestellte Schulen hätten, darin die Jugend recht unterwiesen würde, hätten wir innerhalb zwanzig Jahren eine neue Welt und bedürften keiner Büttel und Scharfrichter. (Ambassadeur Zipphusius, Hauptschrift p. 144.)[3]) —

Wie eine Obrigkeit will haben, dass ihre Unterthanen seien, also lasse sie dieselben in Schulen auferziehen .... Gute Kinderzucht ist das Fundament einer glücklichen Haushaltung und einer wol-

---

[1]) Karl v. Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsere Zeit. II, 102; III, 195; IV, 57. (Stuttg. 1857.)

[2]) Schupps deutsche Schriften erschienen gesammelt unter dem Titel: „Lehrreiche Schriften u. s. w., verfertigt von J. B. Schuppen, Hanau 1663 und öfters.“ Sie sind jetzt sehr selten. So hat beispielsweise die Königl. Universitätsbibliothek zu Königsberg in Preußen kein vollständiges Werk, sondern nur eine „Zugabe“ aufzuweisen.

[3]) Ambassadeur Zipphusius. Auss dem Parnass wegen des Schulwesens abgefertigt an die Chur-Fürsten und Stände des Heyligen Römischen Reichs.

bestellten Stadt....... Si tibi sunt nati, nec opes, tunc artibus illos | Instrue, quo possint inopem traducere vitam, sagt Cato[1]); der Vater, der seine Kinder wol erzogen hat und hat sie etwas Redliches lernen lassen, der hat ihnen Reichthum genug erworben....... Das ist das beste Patrimonium, das man im Busen trägt. (Niniv. Buß-Spiegel III, 285).[2]).

Kinderzucht ist eine Quelle alles Glücks und Unglücks. (Schulen-Zierrat § 232).[3]).

Eine wolbestellte Schule in einer vornehmen Stadt ist einem jeden Hausvater, der Kinder hat, so nutz, als wenn er 100 Ducaten jährliche Renten einfallen hätte (Nin. B.-Sp. III, 286.) — Das sind wol arme Waisenkinder, welche die Eltern, wenn sie schon noch leben, nichts lernen lassen. (Sch.-Z. § 230.) — Würde in Ländern und Städten die Jugend recht auferzogen, so bedürften wir keiner Büttel und Scharfrichter und könnte man innerhalb weniger Jahre eine neue Welt, ein neues Volk und eine neue Bürgerschaft haben. (Sch.-Z. § 231.)

Das ist eine unglückselige Stadt, die hohe Wälle und Mauern hat und gute Mores und Sitten bei Jungen und Alten lässet niederfallen. (Sch.-Z. § 240.) — In wolbestellten Schulen, da werden aus groben Eseln wolerzogene Männer gemacht, welche wilde Sitten ablegen und den bürgerlichen Stand zieren. (Nin. B.-Sp. III, 286.) — Ihr meinet zwar, es sei ein geringes, dass ihr eure Jugend so übel aufziehet in den Schulen, aber ich sage......., wer darauf studiren will, wie er eine ganze Stadt verderben wolle, der verderbe nur die Schulen, so wird sie bald vollends verderbet sein; denn jung gewohnt, alt gethan. (Nin. B.-Sp. II, 178.) — Summa, wer eine Stadt verderben will,

---

[1]) Dionysius Cato, Disticha de moribus ad filium. Die von Schupp angeführte Stelle lautet dort (Buch I, 28):

Cum tibi sint nati neque opes, tunc artibus illos
Instrue, quo possint inopem defendere vitam.

Vgl. Hauthal, Berlin 1870. Lib. I.

Dr. Zarncke, Der deutsche Cato, übersetzt so (V. 93—96):

Swer kint hât und arm ist,
Der sol si lêren einen list,
Mit dem si erwerben,
Daz si niht verderben.

[2]) Der Ninivitische Buß-Spiegl | Auß der Wunder-Geschichte des Propheten JONAE vorgestellet | durch ANTENORN, einen Liebhaber des Worts GOttes. — „Antenor" ist ein von Schupp oft gebrauchtes Pseudonym, wie er denn überhaupt viele seiner deutschen Schriften unter Pseudonymen (Ehrenhold, Meklambius) herausgab.

[3]) Der Stumme Lehrer und Prediger | das ist Doctoris Johann Balthasar Schuppij Geistliche Kirchen-Krohn und Schulen-Zierrath.

der verderbe die Schulen. Und wer eine Stadt groß machen will, der ordne die Schulen wol an. (Nin. B.-Sp. III, 287.) — Darum ermahnt auch der treffliche Mann so eindringlich: Ihr Regenten, wollet ihr Städte und Länder in Aufnahmen bringen, so haltet über den Schulen und bestellet dieselben also, dass die liebe Jugend darin wol erzogen werde. Ich versichere euch, es wird euch diese Treue wol belohnet werden. (Nin. B.-Sp. III, 293.) — Dass die damaligen pädagogischen Zustände den Ansprüchen Schupps nicht entsprachen, bedarf keiner weiteren Erwähnung.[1]) Die bestehenden Verhältnisse sind nach jeder Richtung hin unhaltbar. Auf dieser Erkenntnis steht Schupp, und so führte er seinen Kampf für die Schule und brachte mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln seine reformatorischen Ideen ins Volk. Flugschriften[2]) sind seine diesbezüglichen Abhandlungen, die, wie später die Hamannschen Geisteserzeugnisse auf die Gemüther wirkten und gewiss viel Segen geschaffen haben. Er zielte auf eine vollständige Reorganisation des gesammten deutschen Schulwesens ab und verstand es, nicht blos die Schäden aufzudecken und zu geißeln — ist er doch der größte Satiriker des XVII. Jahrhunderts![3]) —, sondern auch die Mittel und Wege anzugeben, welche zur Besserung führten. So geht das Negative mit dem Positiven bei ihm Hand in Hand. — Versuchen wir nun, die Ideen Schupps aus den einzelnen, meistens kleinen Schriften, die, zu verschiedenen Zeiten und unter verschiedenen Umständen verfasst, oft denselben Gedanken in fast wörtlicher Übereinstimmung geben, in eine gewisse Ordnung zu bringen! —

In der hohen Meinung, die der treffliche Mann von der Schule, der Bildungsstätte des Volkes, hatte, wurzeln seine Forderungen an den Lehrerstand, in dem in erster Linie das Wol und Wehe der Erziehung liegt. In seiner Achtung steht die Lehrerarbeit, die Leitung einer Schule sehr hoch: Es ist einem Regimente an einem guten, verständigen Rathe viel gelegen; aber ich weiß nicht, ob demselben nicht mehr nützlich sei ein rechtschaffener, guter — ein guter, sag' ich — verständiger, gelehrter und nicht ein schulfüchsischer — Schulmeister.[4])

---

[1]) A. Koberstein, Geschichte d. deutsch. Nationalliteratur II, 21: Wie Schupp von den deutschen Schulen seiner Zeit dachte, wie sehr er auf deren Verbesserung drang . . . „ kann man aus seinen „lehrreichen“ Schriften ersehen.

[2]) G. Baur, Schmids Encykl. VIII, 407: Schupp ist ein deutscher Essayist.

[3]) Schaefer, Handbuch d. Gesch. d. deutsch. Literatur, Bremen 1855, p. 293 .. Der geistvollste und tüchtigste dieser Satiriker ist J. B. Schupp.

[4]) Ebenso Luther: Es ist aber als viel in einer Stad an einem Schulmeister gelegen, als am Pfarherr. Bürgermeister, Fürsten und Edelleute können wir gerathen, Schulen

Eine Schule, eine Schule, sage ich, recht zu dirigiren, dazu gehört mehr als „Pedanteray“. Es gehört eben so viel Kunst und Weisheit dazu, als zu guter Direction einer Armee. (Amb. Zipph. Zuschrift p. 121.) — Tüchtige Persönlichkeiten — das ist das Ideal Schupps. Freilich, daran hatte bekanntermaßen seine Zeit keinen Überschuss auf dem Schulgebiete. Heftige Klagen und Anschuldigungen werden bei ihm überall laut: Und es ist zu erbarmen, dass heutigestags oftmals die allergrößesten Esel zu Schulmeistern gebraucht werden. Und wenn einer ist, der nirgend fortkommen kann und weder zu sieden noch zu braten tauget, so sagen die großen Politici, er muss sich behelfen, er muss einen Schuldienst annehmen, bis man siehet, wie man ihm weiter helfe. (Amb. Zipph., Zuschr. p. 123.) — Das ist der Grundfehler, an dem das damalige Schulwesen krankte, nämlich, dass man die Schule zum Ablagerungsplatz für jedes zerrüttete Individuum machte. Edle Männer fühlten das Übel und große Unrecht tief, so beispielsweise neben Schupp auch Christian Weisse[1]), der treffliche Rector von Zittau, und geißelten es mit der Schärfe ihres Wortes; aber sie hatten leider keine Schulstellen zu vergeben, sondern dieses Recht und Privilegium hatten die „großen Politici“. Schupp erhebt laut seine Stimme gegen diesen Unfug. Er sagt: O, unaussprechliche Thorheit und grober politischer, vor Gott und Menschen unverantwortlicher Fehler! Ich will, so lange ich lebe und Odem habe, nicht unterlassen zu rufen und zu schreien, dass dieses eine Brunnenquelle sei vieler tausend „inconvenientien“, welche in anderen Ständen vergehen. (Amb. Zipph., Zuschr. p. 123.)

Es ist eine große Thorheit, dass ein redlicher Hausvater sorgfältig ist, dass er gute Schäfer, Kuh- und Schweinehirten bekomme, und seinen Sohn, die Säule seines ganzen Hauses, um dessen willen er alle seine Mühe und Sorge verwendet, vertraut er einem unverständigen Pedanten, der seinen Schüler eher todt oder krank prügeln als recht unterrichten und zu seinem rechten Zweck bringen wird. (Amb. Zipph. Hauptschr. p. 172.) Der Handwerksmeister unterweist seinen Lehrjungen in seinem Handwerk, das er gelernt hat, dessen Meister er ist, und unterfängt sich nichts weiter. Mancher Schulmeister aber, so führt Schupp aus, untersteht sich, seine Schüler zu lehren, was er selbst nicht versteht: Mich wundert zum höchsten,

kann man nicht gerathen; denn sie müssen die Welt regieren (Tischreden oder Colloquia, Urban Gaubisch, Eisleben 1566, Blatt 265).

[1]) cf. das Capitel von den Schuleinrichtungen in Chr. Weisses Roman: Die drey ärgsten Ertz-Narren in der gantzen Welt durch Catharinum Civilem 1672.

dass mancher Vater seinen Sohn solcher „Akademischen Esel-Information“ untergibt, welche weder Verstand, noch gute Sitten an sich hat. (Amb. Zipph., Hauptschr. p. 171—172.) Beides aber soll und muss der Lehrer haben; denn er ist Lehrer und Erzieher. Es soll und muss aber ein Schulmeister die Jugend nicht nur freie Künste lehren, sondern auch gute Sitten: Nam qui proficit in litteris, et deficit in moribus, plus deficit quam proficit.[1]) (Nin. B.-Sp. III, 291.) — Mangel an Kenntnissen, Mangel an guten Sitten! Was bleibt da noch von den Tugenden des Lehrers und Erziehers? — Die damaligen Schulmeister waren „Akademiker“, die nach vollendeten Studien in das Lehramt traten. Wie aber diese „Studien“ beschaffen waren, sagt uns Schupp zu öfteren Malen: Wenn einer ein Jahr oder zehn auf Universitäten gefressen und gesoffen und die armen Pennäl tyrannisch tractirt hat oder hat seinem Vater mehr verthan, als seine anderen Brüder und Schwestern in der Erbschaft bekommen können, so wendet er seines Vaters letzten sauern Schweiß dran, nämlich das Geld, welches der Vater mit seiner Hände Arbeit erworben, und kauft einen Magister, einen Licentiaten, einen Doctor dafür — oder erlangt ein Amt durch Geschenke oder Heirat —, und solche inutilia terrae pondera wollen nachher allenthalben obenan schwimmen wie jener Pferdemist, der unter den Äpfeln im Wasser schwamm und sagte: Hier schwimmen wir Äpfel. (Deutscher Lehrmeister p. 197.)[2]) — Das war die Bildung, mit welcher die damaligen Schulmeister ausgestattet waren. Zu dieser ihrer Unwissenheit gesellte sich alsdann der getreue Begleiter jener edeln Eigenschaft, nämlich der Dünkel auf ihre (erkauften!) Titel; denn Dummheit und Stolz wachsen auf einem Holz, sagt der Volksmund, und Schupp bezeugt: Des Hochmuths Vater ist die Unwissenheit. (Sch.-Z. § 248.) Die machen nachher keinen Unterschied unter ves et va, sondern meinen, jedermann müsse ihnen ihres Tituls halber weichen und sie anbeten, wie das güldene Kalb zu Bethel. (D. Lehrm. p. 198.) Herr Urian trotzete immer darauf, dass er ein Akademus sei, und ich müsste ihn befördern, wie ich seinem seligen Vater versprochen habe, Ratio, er sei auf Universitäten

[1]) Die Autorschaft dieses Wortes ist noch nicht endgiltig nachgewiesen. Nach Melander, Joco-Seria Nr. 565 (Frankfurt 1603) stammt es von Augustinus —, nach dem Zeugniss des J. Pauli, Schimpf und Ernst Nr. 95, jedoch von Aristoteles.

[2]) Der Teutsche Lehrmeister | Oder: Ein Discours von Erlernung und Fortpflantzung der freyen Künste und Wissenschaften in Teutscher Sprach. Gehalten mit dem edlen Daphnis aus Cimbrien. (J. Rist!)

gewesen. (Der unterr. Student p. 226.)[1] — Aber diese traurige Thatsache fordert nicht nur die Satire Schupps heraus, nein, auch das edle Herz desselben wird ergriffen. Davon gibt uns seine tiefgefühlte Klage beredtes Zeugnis: Denn es scheint, als ob Gott Deutschland gar nicht mehr helfen wolle. Drum muss die beste Jugend in ihrer Blüte aufs ärgste angeführet und gewöhnet werden, damit ja nichts Gutes zu hoffen sei. Vergiftet mir einer die „Beltz-Reiser", wie wird hernach ein gesunder Baum daraus wachsen! (Der unterr. Student p. 228.) Schupp spricht hier im allgemeinen. Wer aber ist mehr mit den „Beltz-Reisern" zu vergleichen als der Lehrer! — Genusssucht und wilde Roheit hatten eine gründliche Vorbildung der damaligen Schulmeister gehindert, — lächerlicher und maßloser Dünkel hinderte ihre tüchtige Fortbildung in einem Amte, das sie in seiner Wichtigkeit und Hoheit nicht erkannten, und das sie zudem nicht aus Liebe und Neigung, sondern aus Lebensnoth ergriffen. Sie irrten und blieben im Irrthum. Da trifft aber das Wort Schupps zu: Errare humanum est, sed in errore perseverare Diabolicum — Irren ist menschlich, aber im Irrthum verharren ist teuflisch.[2] (Nin. B.-Sp. III, 272.) So waren ihnen Bücher fremd gewesen auf der Universität und waren ihnen noch Fremde in der Schule und: Quaeris, quid Doctores sint sine libris? — Quod libri sunt sine Doctoribus! Es hat das in der That seine Richtigkeit! Willst du demnach wissen und fragest, was Lehrer ohne Bücher sind? So sind sie eben das, was die Bücher ohne Lehrer sind. (Geistl. K.-K. § 163.) — Todtes Capital für die Kinder! Mumien für die jungen Menschen, die erst zu Menschen gebildet werden müssen[3] —, das sind Lehrer ohne Bücher, das bedeutet:

---

[1]) Der unterrichtete Student | Oder: Ein Akademischer Discours zwischen zweyen Freunden Seladon und Damon. Diese Schrift beruht nach G. Baur, Schmids Encykl. VIII, 408, nur auf Mittheilungen Schupps und ist von seinen Freunden verfasst.

[2]) Cicero, Philippica XII, 2: Cuiusvis hominis est errare; nullius nisi insipientis in errore perseverare: Ein jeder Mensch kann irren, im Irrthum verharren kann nur der Unsinnige. Vgl. auch Polignac, Antilucretius V, 50 (1747) und Seneca, Controv. 4 —, decl. 3! - -

Vergl.
Das sind die Weisen,
Die durch Irrthum zur Wahrheit reisen;
Die beim Irrthum verharren,
Das sind die Narren.

J. L. Vives: Jeder Mensch kann irren; aber der ist thöricht, welcher im Irrthum verharrt. (Anleitung zur wahren Weisheit C. VI, § 157.)

[3]) Der Mensch, wenn er Mensch werden soll, muss gebildet werden. A. Comenius, Did. mag. c. VI.

Fortbildung, — das sind Bücher ohne Lehrer, das bedeutet: Erläuterer, Erklärer, Führer, — das ist das lebendige, zündende Wort, wo der Geist zum Geiste spricht; denn die Sprache ist die Offenbarung des Geistes.[1]) Sine viva voce oder lebendige Stimme in einer Wissenschaft glücklich fortzufahren, ist fast unmöglich oder doch über die Maßen schwer und langsam, zu geschweigen des Verdrusses, der dadurch bei den Schülern erweckt wird.[2]) — Also Bildung, gründliche Bildung, errungen durch ein tiefernstes Studium, fordert Schupp von den Lehrern als Grundlage einer tüchtigen Lehrerpersönlichkeit, und man muss ihm aus ganzem Herzen beipflichten: O barmherziger Gott ...... begabe sie (die Lehrer) mit hohem Verstand und Weisheit und lasse sie selbige anwenden nicht zum äußerlichen Schein, sondern zu Nutzen und Förderung ihrer Zuhörer...... und gib, dass sie ohne Unterlass erinnern, lehren, strafen, ermahnen. (Geistl. Spaziergang p. 93.) Selbst die Forderung einer psychologischen Bildung des Lehrers findet sich im Keim bei Schupp, damit er befähigt werde, die Kinderseele zu erkennen und dieselbe naturgemäß zu behandeln, bezw. sich von der oft betrüglichen Außenseite nicht irre leiten zu lassen. Er fordert Persönlichkeiten, welche sich nichts angelegen sein lassen, als ihrer anvertrauten Jugend Nutzen und Bestes zu prüfen und das Gemüth eines jeden absonderlich wohl erforschen und fleißig betrachten, durch was für media jedweder zum vorgesetzten Ziel schreiten könne. (Amb. Zipph., Hauptschr. p. 172.) Gleichwie aber die Wechsler und Zolleinnehmer bisweilen die falschen goldenen Münzen für gut annehmen, bevor sie selbige nicht auf dem Probirstein gestrichen, also sollen auch Lehrer...... sich wol vorsehen, dass sie nicht von den betrüglichen Larven, worunter die Menschen mit ihrem scheinheiligen Leben und Wandel sich verstecken, betrogen werden. (Geistl. Spaz. p. 98.) — Aber das Wissen allein macht den Lehrer nicht. Das erkennt Schupp. Deshalb fordert er auch neben dem Wissen alle jene edlen Lehrertugenden, welche dem Erzieher eigen sein müssen, um

[1]) M. Montaigne, Ess. Buch II, c. XVIII: Die Sprache... ist der Dolmetscher der Seele. — J. L. Vives, De disciplinis, Buch III, c. I: Die Sprache, — eine Mittlerin der Seele; die Sprache ist das Heiligthum des Unterrichtes. — E. Tegnér, Schulreden V, 92: Die Sprache ist die Mannheitsannahme des Gedankens und ist die Verkörperung der Vernunft unter allen Geschlechtern der Erde.

[2]) Auch Arthur Schopenhauer ist der Meinung, dass die „viva vox" viel thue, namentlich bei der studirenden Jugend. Später freilich stellte er den unbestreitbaren Satz auf, dass das todte Wort eines großen Geistes unendlich besser sei als das lebendige eines Schafes.

Vgl. Plinius der Jüngere, Epist. II, 3: Viva vox magis adficit.

einen rechten und echten Unterricht ertheilen und ein vorbildliches Beispiel geben zu können. Dieses Beispiel ist die eigentliche tiefe Wurzel aller Erziehung, und wo diese Wurzel nicht gesund und kräftig ist, da werden die Lehren verwehen, wie die welken Blätter im Sturmwind verwehen. Schupp mahnt darum hier so eindringlich, und wir müssen ihm seine drastischen Metaphern schon zugute halten, ihm und der Zeit, in der er lebte, und der löblichen Absicht, wenn er sagt: Die Naturkündigen geben vor, dass eine trächtige Stute zu frühe werfe, wenn sie ein ausgelöschtes, noch rauchendes Unschlittlicht rieche. Eine dergleichen ausgelöschte Kerze ist ein Lehrer, welcher in öffentliche Sünden geräth, und das trächtige Mutterpferd ist eine gottliebende Seele, welche einen Vorsatz hat, etwas Gutes zu thun. (Geistl. Spaz. p. 103.)[1]) O barmherziger Gott, regiere doch alle Lehrer......, dass sie nicht anderen einen Weg zeigen, den sie selbst nicht gehen, und andere dahin führen, wohin sie selbst nicht kommen...... Gib unseren Lehrern, dass sie ihr Leben nach der Richtschnur der Gottseligkeit anstellen, damit es dir gefällig sei. Hilf, dass sie ihr Licht leuchten lassen vor den Leuten, damit sie ihre guten Werke sehen. Lasse sie jedermann mit guten Exempeln vorgehen, dass ihr Leben mit der Lehre, so sie anderen vortragen, übereinstimme...... Verhüte, dass sie vom Geiz angefochten, noch von der Uneinigkeit und Zwietracht gequälet oder durch einige unziemliche Begierden die hohen Gaben, welche sie von dir empfangen haben, beschmutzen! — Lasse sie deiner ihnen anvertrauten Herde in wahrer Gottesfurcht vorstehen und emsig wachen, damit der höllische Wolf nicht in deinen Schafstall einbreche! — Lasse sie allezeit fleißig betrachten, dass sie von allen ihren anvertrauten Seelen Rechenschaft geben müssen, und dass du es von ihrer Hand fordern willst. — Gib ihnen, dass sie den Müßiggang fliehen und auch von anderen Geschäften sich enthalten, deren Zweck der Ehre deines Namens oder der Wolfahrt ihrer Herde nicht ist[2])......, und gib, dass sie insonderheit ihre Lehren mit einem ehrbaren und gottseligen Leben bestätigen. (Geistl. Spaz. p. 92 u. 93.) — Das gute Beispiel, das der Lehrer gibt, muss in seinem innersten Wesen wurzeln, muss und wird stets ein Ergebnis seiner Tugenden sein, aus denen heraus die Erfüllung reifet der Pflichten des Lehrerberufes. Schupp meint, dass in dieser Erfüllung der hohen Pflichten

[1]) Der Geistliche Spatziergang. Dem Hold-, freund-, lieb- und leutseligem Frauenzimmer | der Weltberühmten freyen Reichs- und Handelsstadt Hamburg.

[2]) Wer einen Keim des Guten und Schönen erstickt, ist ein zehnfacher Judas. L. Börne VI, 220: Menzel, der Franzosenfresser.

des heiligen Lehrerberufes der eigentliche Kernpunkt der Blüte des Schulwesens liege. Er weist die Lehrer hin auf die üblichen Paradigma im Donat[1]); denn hierin sind ihre Pflichten grundlegend enthalten. Wenn Lehrer und Schulmeister wollen ihr Amt thun, können sie es genügsam lernen aus ihrer Grammatik, aus ihrem Donat. (Amb. Zipph., Hauptschr. p. 149.) — In diesem Donat lehret er, der Schulmeister, erstlich die Kinder conjugiren das Wort „Amo“, ich liebe. Die Liebe preist Schupp als die oberste und allererste Tugend und Pflicht eines jeden Lehrers. Sie muss in seinem Herzen wohnen in anbetracht der Heiligkeit des Erziehungsobjectes, des Kindes. Seine trefflichen, warmen Ausführungen gipfeln in dem Ausrufe: Wie wollte doch ein redlicher Schulmeister seine anvertrauten Schüler nicht lieben, wenn er betrachtet, dass ihm die Eltern anvertraut haben das edelste Kleinod, das sie nächst Gott haben! — Er muss sie lieb haben, als wären's seine eigenen Kinder, — und da nur ein Vater weiß, was Elternliebe ist, verlangt Schupp, dass die Lehrer, um in diesem Punkte nicht zu fehlen, verheiratet sein müssten. Er berichtet die Worte eines vornehmen, regierenden Grafen: Ich nehme nicht gern einen Schulmeister an, der nicht Frau und Kinder hat; denn wer nicht selbst Kinder hat, der weiß nicht, wie er anderer Leute Kinder tractiren soll...... Es ist wahr, ein junger „Schnautzhahn“, der eben von Universitäten kommt und kaum hat heilen lassen die Wunden und Schläge, welche ihm bei den „Pennalschmäusen“ und des Nachts auf der Straße sind gegeben worden, betrachtet nicht, was Kinder sind. Allein ein frommer, ehrlicher Mann, der selbst Kinder[2]) und ein Gewissen hat, der denkt, was ist es, das mir in meine treue Sorg' und Aufwacht[3]) gegeben? — Es sind Kinder! (Amb. Zipph., Hauptschr. p. 150 und Nin. B.-Sp. III, 289—290.) Das ist Liebe! Sie grüne und blühe in aller Erzieher Herzen! — Doch erst die werkthätige Liebe zeitigt göttliche Früchte! Darum weist Schupp hin auf das Wort

---

[1]) Aelius Donatus, Ars Donati grammatici urbis Romae. — Luther sagt von ihm: Ita Donatus est optimus grammaticus. — (Tischreden oder Colloquia, Folio-Ausgabe von Urban Gaubisch, Eisleben 1566, Blatt 623.)

[2]) Hier steht Schupp auf demselben Grundsatze, den später Hippel gegen die Erziehung der Jesuiten geltend machte.

[3]) Als ein verabscheuungswürdiges Beispiel eines unredlichen und lieblosen Jugenderziehers führt Schupp hier den Schulmeister von Falisco an, der die ihm anvertrauten Kinder an den belagernden Camillus verrieth. Camillus, diese Geiseln verschmähend, ließ ihn mit Ruthen peitschen und schickte die Kinder den geängstigten Eltern zurück, und die Stadt ergab sich dem Feinde ob dieser edlen Handlung freiwillig.

„Doceo", ich lehre — und fordert Lehrgeschick, Begabung für den Beruf. Seine Begründung ist durchaus richtig: Oftmals ist zwar ein Mann gelehrt, aber er hat die Gabe nicht, dass er einen anderen lehren könnte, was er weiß. Weil dieser Unterschied nicht inacht genommen wird, darum werden viel tausend Kinder verderbet. (Amb. Zipph., Hauptschr. p. 151 und Nin. B.-Sp. III, 291.)

Die rechte Lehre hat aber nach der Begabung die gründliche Präsenz des Wissens zur Grundlage. Fehlt diese, so wird keine Methode[1]) und ursprüngliche Begabung viel helfen und selbst die Liebe ihres Zwecks verfehlen. Darum fordert Schupp mit dem dritten Paradigma im Donat „Lego", ich lese — die gründliche Vorbereitung des Lehrers: Will ein treuer Schulmeister bei der Jugend sein Amt thun, so muss er auch fleißig lesen und lernen, wie er die Jugend recht anführen soll. Und wenn er seinen Discipulen etwas vortragen will, muss er zuvor darauf lesen und meditiren. Leider ist die Klage Schupps noch heute nicht allerorten unbegründet und wird es in allen Zeiten nicht sein, — damals war sie gewiss fast durchweg gerechtfertigt: Das Lesen und Meditiren auf Schulen und Universitäten ist in diesem Seculo in einen großen Missbrauch gekommen, denn wenn mancher Professor oder ein anderer fauler Schulmeister soll sein Amt thun, so nimmt er einen „Authorem" bei sich und dictiert seinen „Auditoribus" etwas in die Feder. (Amb. Zipph., Hauptschr. p. 151 und Niniv. B.-Sp. III, 291). — Zum vierten steht im Donat das Wort „Audio", ich höre. Das müssen sie (die Schulmeister) „Active und Passive" bei ihren Schülern prakticiren, das ist, sie müssen den Schüler fleißig verhören und fleißig examiniren, auch sich befleißigen, dass sie vom Schüler nicht mit Verdruss, sondern mit Lust und Liebe angehöret werden. — Hören soll er auf die wolgemeinten und triftigen[2]) Ermahnungen und Belehrungen seiner Vorgesetzten und dieselben ohne Groll und Trotz hinnehmen. — Hören soll und muss er auf die Kinder, wenn sie ihn fragen und um Erläuterungen bitten.[3]) — Hören, achten muss er darauf, wie die

[1]) E. Tegnér: Es gibt mehrere Methoden, das, was man recht weiß, vorzutragen; aber es gibt in Wahrheit keine, recht vorzutragen, was man schlecht oder zur Hälfte weiß. (Sechs Schulreden: Rede, gehalten auf dem Gymnasium zu Wexiö, p. 106.)

[2]) B. Auerbach, Neues Leben, Buch IV, Cap. VII, p. 206: Das höchste Übel (in Schulsachen!) ist ein dummer oder bornirt boshafter Vorgesetzter.

[3]) Schupp verweist an dieser Stelle ausführlich auf die in dieser Beziehung vortreffliche väterliche Erziehung des jungen Origenes.

Schüler in der Lehre zunehmen, d. h. fortschreiten. — Hören soll er auf diejenigen, welche über seiner Schüler Muthwillen außerhalb der Schule klagen, — und wenn die Klagen begründet sind, soll er nach Gebür und Bescheidenheit strafen. (Amb. Zipph., Hauptschr. p. 153 und Niniv. B.-Sp. III, 292.) — Zum fünften steht im Donat das Wort „Fero“, ich trage. Er muss bereit sein, zu tragen und zu vertragen mit Geduld (Geduld ist der Zucker aller Trübsal und Beschwerdnis: Geistl. K.-K. §. 17) — die Mühseligkeiten seines Amtes, den Undank der Welt. Er muss tragen und nicht verzagen, wenn er bedenkt, dass erst spät die Früchte seiner Saat reifen. Es liegt unterdessen nichts daran, die Zuhörer mögen gleich gebessert werden oder nicht, so sollen Lehrer ..... doch nicht ermüden noch aufhören, die Sünden frei und ungescheut zu strafen und die Worte Gottes fleißig vorzutragen. (Geistl. Spaz. p. 98.) — Es ist keine verdrießlichere Arbeit unter der Sonne, als einen ganzen Tag mit Schulkindern zubringen. Säue hüten ist so verdrießlich nicht[1])! Was wird aber schlechter belohnt als Schularbeit? — Die guten Leut' haben Pferdearbeit und dabei Zeißlingsfutter.[2]) (Nin. B.-Sp. III, 293.) Da heißt es in der That: Fero, ich trage —, trage und ertrage die Last des Lebens und den Undank der Welt. — Es ist schwer, und Schupp kann deshalb seine Tröstung nicht versagen: Allein das Wenige, das ein Gerechter hat, ist besser, denn das große Gut vieler Gottlosen. Gott der Herr pflegt solchen Leuten ihr geringes Salarium also zu segnen, dass es ihnen so gedeihe wie Daniel und seinen Genossen. Gott erwecket auch oft nach ihrem Tode fromme Leute, die ihren Witwen und Waisen Gutes thun. (Nin. B.-Sp. III, 293.) Trotz der Schwere des Amtes und der Misère des Lebens soll aber der gute und treue Lehrer bekennen: Volo, ich will — und: Sum, ich bin —, wie im Donat steht. Er soll wollen sein Amt thun volenter, mit Willen, nicht gezwungen, und soll wollen es thun constanter, beständig —, beides nach dem Vermögen, das Gott darreichet, also, dass er mit Recht sagen kann: Sum, ich bin ein treuer Praeceptor. Wer kann mich irgend einer Nachlässigkeit be-

[1]) Vgl. Agricola, Bf. an Barbirianus 1482 (Opp. II, 205): „Eine Schule wird mir angeboten: Das ist ein bitteres, schweres und verdrießliches Ding, für den Anblick und den Zugang gleich traurig —“, und Bf. an seinen Bruder Johannes (Opp. II, 215) nennt er das Schulamt „Ministerium parum liberale, res per se sordidior et studiis plurimum impedimentum!“

[2]) Vgl. Juvenalis, Satiren VII, 103: „— — Bereut hat mancher den dürren und eiteln Katheder.“ „Und wenn zu Ende das Jahr geht, nimm an Gold soviel, wie das Volk für den Sieger beansprucht.“ (Seb. VII, p. 142, 143.)

schuldigen? — (Nin. B.-Sp. III, 293.) Wahrlich, wer das von sich mit gutem Gewissen sagen kann, muss ein ganzer Mann sein! — Es sind hohe Pflichten, welche Schupp von den Lehrern fordert. Wo aber Pflichten sind, da sind auch oder sollen auch sein Rechte! Wo Arbeit ist, da soll auch Lohn sein! Dieser Gedanke tritt bei Schupp überall kräftig auf. Die Leute, denen man die Erziehung der künftigen Generation anvertraut, sollen ihrer Arbeit, ihrer Stellung entsprechend besoldet werden. Die Besoldungen, welche von den ersten Stiftern der Schule zugeordnet worden sind, waren dazumal vielleicht ausreichend. Die Zeit aber ist eine andere geworden: Die Münze aber ist in den vorigen Kipper- und Wipperzeiten ersteigert worden, und was ein ehrlicher Mann nun bedarf, muss er doppelt und dreifach bezahlen als zuvor. (Amb. Zipph., Hauptschr. p. 173.) Diese Ersteigerung der Münze ist ein Diebsgriff des Satans, damit er gewaltigen Schaden in den Schulen thut, und unter Hunderten ist nicht einer, der es recht betrachtet. (Amb. Zipph., Zuschr. p. 118.) — Ist es nicht, als ob Schupp noch unter den Lebenden weilte? — Aber sein hellsehender Geist ist seit mehr als 200 Jahren nicht mehr an die Erde gebunden, und sein warmes Herz ist längst erkaltet. Dennoch sind seine Ansichten durch und durch modern und seine Klagen Klagen der Gegenwart, seine Forderung jedoch gehört sogar noch der Zukunft an: Es ist die Besoldung der Lehrer den herrschenden Zeitverhältnissen anzupassen. Wenn das nicht geschieht, dann ist es kein Wunder, dass sich kein generoses und tugendreiches Ingenium zum Schulwesen will gebrauchen lassen. Wer wird denn auch „Esels-Arbeit“ für ein „Zeißgen-Futter“ verrichten wollen! (Amb. Zipph., Zuschr. p. 173.) — Es will sich kein großes Ingenium, kein generoses Gemüth mehr in Schulen gebrauchen lassen; denn sie sehen, dass sie weder Ehr' noch Brot davon haben. Wo kein Aas ist, da sammeln sich keine Adler.[1]) (Amb. Zipph., Hauptschr. p. 144.) — Die Schulen müssen neu dotirt werden! Ich kann nicht sehen, wie manche Schule . . . . . länger bestehen könne, wenn sie nicht aufs neue dotirt wird. (Amb. Zipph., Zuschr. p. 117.) Ist Mangel an „moneta nova“, so kann man nirgend, auch nicht in der Schule fortkommen. Das vornehmste Mittel zur Anstellung einer guten Schule ist, dass man darauf bedacht sei, wie Geld aufzubringen sei, damit die guten Ingenia,

[1]) Vgl. Friedrich der Grosse, Über die d. Literatur: „Wie kann man verlangen, dass die Menschen sich bemühen sollen, sich in ihrem Fache zu vervollkommnen, wenn nicht Ruhm ihre Belohnung ist?“

welche man zum Schulwesen berufen wird, reichlich können besoldet werden. (Amb. Zipph., Hauptschr. p. 175.) — Woher aber diese nothwendigen Mittel nehmen? — von den Kirchengütern? — fragt Schupp, und diese Frage ist bei ihm entschieden zeitgemäß. Die Kirchengüter fressen nach seiner Meinung die anderen Güter wie der Rost das Eisen (Der bekehrte Ritter Florian p. 446) und sind übermäßig gesegnet bemessen. Es könnten also von den Canonicaten, Vicariaten und anderen geistlichen Gütern verderbte Schulen sehr gut verbessert werden.[1]) Allein Schupp sah schon selbst die Unmöglichkeit dieser Maßregel ein, und er ist ehrlich genug, das offen zu gestehen: Wer will den Löwen den Raub abjagen! (Amb. Zipph., Zuschr. p. 118.) Das geht also nicht! — Es müssten reiche Leute von ihrem Überflusse geben zur Aufbesserung der Schulen, worunter Schupp stets Aufbesserung der Lehrergehälter versteht. Doch auch hier gilt: Es will sich heutigestags niemand finden lassen, der den Herrn begehre zu ehren von seinen Gütern und von den Erstlingen seiner Einkünfte, wie Salomo mahnet Prov. 3 (Ambr. Zipph., Zuschr. p. 118) —, und weiter in derselben Mahnschrift (p. 145) heißt es: Große Herren lassen sich nennen Pfleger und Patrone der Schulen und erweisen solches gar schlecht in der That, sinunt vadere sicut vadit. — Es ist also ein Grundübel, dass es keine „Mecoenates“ mehr gibt, — und wie wichtig solche Männer für die Entwickelung des geistigen Lebens sind, weiß jedermann. Schupp sagt in Bezug hierauf: Seitdem, dass Mecoenas verstorben, hat sich auch kein Vergilius mehr hervorgethan. (Amb. Zipph., Hauptschr. p. 173.) — Geld muss aber da sein, sonst gehen die Schulen zugrunde; denn der Lehrerstand, die Fundamentalsäule der Schulen, wird von den guten „Ingenia“ geflohen und muss so durch Elemente recrutirt werden, die ihn entehren. Schupp besaß keine Millionen, hatte keine reichen Kirchengüter zu vergeben und war zwar ein König des Geistes, nicht aber weltlicher Herrschaften. — Es ist ein Ringen bei ihm unverkennbar, wie der „nervus rerum“ herbeizuschaffen sei. Zuletzt wendet er sich an die Regenten. So

[1]) Auch Luther weist mehrmals darauf hin, Schulen im Unvermögensfalle von Kirchengütern zu bestellen. So heißt es in einem Briefe an den Kurfürsten Johannes vom 22. November 1526 (Erlanger Ausg. LIII, 386): „. . . . . es sind da die Klostergüter, welche vornehmlich dazu gestiftet sind und noch dazu zu gebrauchen sind.“ (Nämlich zur Aufbesserung der Schulen.) — Dasselbe fordert Luther in seiner Schrift: Von den Conciliis und Kirchen 1539. (Jenenser Ausg. VII, 230 ff.) — Dasselbe auch in einem Briefe an den Markgrafen Georg von Brandenburg vom 18. Juli 1529. (Erl. Ausg. LIV, 93.)

lauten seine Worte: . . . Ebenso werdet ihr viel Vorbitter haben, die für euch und euere zeitliche und ewige Wolfahrt beten werden. Es werden für euch beten die Schulmeister, die aus eurer Hand Lohn und Besoldung empfangen. Es werden für euch beten die Kinder, welche durch eure Gutthätigkeit in der Gottesfurcht und in guten Künsten unterwiesen werden (von tüchtigen Lehrern!). Es werden für euch beten viel fromme Eltern, die ihre Lust und Freude sehen, wenn ihre Kinder wol gerathen und was Nützliches in den Schulen lernen (infolge der gediegenen Lehrkräfte). (Niniv. B.-Sp. III, 294.) — Das ist alles, was ein Mann zu leisten vermag! Er bittet, fleht, fordert, ringt! Das alles that Schupp und that es mit einer Uneigennützigkeit und Opferwilligkeit, die wirklich bewunderungswürdig ist. Es hat ihm dieser Eifer und diese Freiheit viel Mühseligkeiten, Anfeindungen, Schmähungen eingetragen, und auch ihm ist die schmerzlichste Enttäuschung nicht erspart geblieben, die ihm die Schatten der düstersten Schwermuth über seine lichte Seele warfen und sein warmes Herz mit Bitterkeit erfüllten.[1]) Aber er kämpfte ja für die Schule, für uns! — Unsere Streiter litten in allen Zeiten, in der vergangenen und grabgesunkenen —, und leiden in der gegenwärtigen. Hellen und tüchtigen Geistern, wenn sie ihre große Kraft freudig in den Schulkampf einsetzten, hat man fast immer mit schlechter Münze gezahlt —, und die Undankbarkeit hat ihnen den Kranz von der Stirn gerissen, und nur wenige Getreue hoben die Blätter ihres Ruhmes auf. Denkt an Männer, die dahin geschieden! Denkt an Männer, die noch unter uns wandeln, leuchtend, führend, strebend, ringend, kämpfend! — Welch eine Riesenarbeit, welch ein kolossaler Kräfteaufwand, eine blöde, unwillige Menge in Schwung zu bringen! Schupp hat's erfahren! — Getrieben von dem Gefühl des tiefsten Bedauerns und Schmerzes ob der erbärmlichen socialen Lage der damaligen Lehrerwelt, die Schupp persönlich kennen lernte, da er durch sein Amt als Pfarrer in nähere Beziehungen zu ihr trat, suchte er die Herzen wenigstens zu rühren, damit die schreienden Nothstände beseitigt würden, — wenn durch logische Beweisgründe naheliegende Einsicht nicht mehr zu erzielen war. Welch einen

---

[1]) H. Kurz: So wenig er sich dadurch in seinen Bestrebungen irre machen ließ, hatten die fortgesetzten Kränkungen doch den Erfolg, dass er sich immer mehr von den Menschen abschloss, und sein Missmuth stieg bis zur Grämlichkeit........ (Geschichte der deutschen Litteratur II, 418b, Leipzig 1876.)

tiefen Blick eröffnet uns das nachfolgende Gebet Schupps in die damaligen Zustände: Siehe an, barmherziger Vater, die bedürftigen ..... Schuldiener[1]), denen es an vielen Orten gar elend und kümmerlich geht, dass sie vielmals aus Kümmernis dahinsterben und armselige Witwen hinterlassen[2]), welche viel Ungemach, Jammer und Unrecht erdulden müssen. Und wenn es ihnen schon so gut (!?) wird, dass sie mit Spinnen (!) das schwarze Brot (!) verdienen und den heißen Hunger stillen können, so müssen sie doch mit Thränen den Faden netzen. Siehe sie mit gnädigen Augen an, o Vater, mehre ihren schlechten Vorrath (!) und verleihe ihnen, dass sie ihre Armut (!) mit fröhlicher Geduld ertragen. Ihre leeren Häuserlein (!) lasse sie deiner ewigen Hütten und deines überschwenglichen Reichthums erinnern. Die schlechte und genaue Kost (!) erinnere sie an die himmlische Speise. Wenn sie nicht in einem weichen Federbette, sondern auf einem Bund Stroh (!) unterweilen ruhen müssen, wenn sie übel (!) bekleidet sind, so lasse ihr Gemüth desto herrlicher schmücken und mit solchen Gütern bereichern, welche allein gut sind. (Geistl. Spaz. p. 108 und 109.) — Ein noch ergreifenderes Bild von dem Nothstande der damaligen Lehrerwelt entwirft Schupp in seiner „Almosenbüchse“[3]) ..... Es war da der Schulmeister Hortensius von dem nächsten Dorfe ungefähr mit an demselben Orte, der hatte Euphormioni lange mit großer Geduld zugehört, nämlich seinen herrlichen Betrachtungen über den Wert der Entbehrung und Mäßigkeit: Ut sis nocte levis, sit tibi coena brevis, — damit du des Nachts wol ruhest, sollst du nicht viel zu Abend essen! — Endlich konnte er sich länger nicht halten, sondern brach mit folgenden Worten heraus: Verzeihet mir, mein Herr Euphormio, dass ich Euch ins Wort falle. Diese Euere „persuasion und Vortrag“ lässt sich zwar wol hören, aber übel prakticiren. Ihr wisset vielleicht nicht, wie einem Armen zumuthe ist, und habt Armut vielleicht noch nie empfunden. Meinet Ihr denn, dass ein Stück trucken Brot (!) oder einen mageren Kohl (!) zu essen ebensoviel sei, als wenn man den Tisch mit „Pasteten, Gesotten und Gebraten“ besetzen kann? — Vielleicht bildet Ihr Euch

[1]) Desgleichen betet Schupp in seiner Schrift: „Der beliebte und belebte Krieg“ —, wo er gleichfalls ein trostloses Bild von dem armseligen materiellen Zustande der Lehrer entrollt, gleichzeitig aber auf die unausbleiblichen üblen Folgen dieses Unrechts in der Erziehungsarbeit wie drohend-mahnend direct hinweist.

[2]) A. Gryphius, Horribilicribrifax I. Act, II Sc.: Ein Gebündlein Bücher und ein Paketlein Kinder ist ihre ganze Verlassenschaft.

[3]) Die Allmosen-Büchse | überreichet denen annoch lebenden fünf Brüdern dess Reichen in der Hölle gequälten Schlemmers.

ein, dass ein Trunk Wasser (!) oder Dünnbier (!) aus einer hölzernen Kanne (!) so wol schmecke, als wenn man aus einem köstlichen Trinkgeschirr einen Trunk Zerbster Bier oder aus einem schönen Krystallglase einen Trunk Rinkauer oder Klingenberger Wein trinken kann, dass man auf einem Bund Stroh (!) so sanft schlafen könne, als in einem weichen Federbette, dass man ebenso lustig wohne in einem schönen, wohlgezierten Haus als in einem „Bauern-Häuslein"? — Es ist Geld und Gut Instrumentum virtutis exercendae, ein Korb, damit man seine Tugend und Geschicklichkeit artlich zum Markte tragen kann, und ohne dieses verfluchte Metall kann man heutigestages nirgend fortkommen in der Welt. Wenn Homeros, Sokrates, Plato Aristoteles, Cicero, Vergilius und andere hochgelehrte, weltweise Leute wieder auf die Welt kämen und hätten kein Geld, zweifle ich, ob sie würden viel geachtet werden; denn die Meinung ist doch bei den meisten Menschen zu finden, dass es besser sei, den Beutel voll Reichsthaler als den Kopf mit freien Künsten und Wissenschaften erfüllet haben. Geld regiert die Welt! — Geld ist der beste Freund auf der Welt! — Nach Golde drängt, am Golde hängt doch alles! — Was ist Liebe, Ehre, ja alle Lust und Freude dieser Welt ohne Geld? Absque opibus friget Venus! — Es liegt darin gewiss viel reale Wahrheit, wenn auch die Ertödtung jeder idealen Erhebung, was namentlich in der letzten Äußerung liegt, nicht nur in Bezug auf das rein Menschliche, sondern auch — und umsomehr! — in Bezug auf das Pädagogische an einem Volksbildner tief zu beklagen ist. Der arme Schulmeister Hortensius ist aber ganz der Meinung der angeführten Aussprüche, von denen er den zweiten und vierten selbst gebraucht. Er hat des Lebens Noth empfunden, Armut und Entbehrung getragen, und man darf sich im Grunde eigentlich nicht wundern, dass er aller idealen Anschauung bar ist. Bodenstedt hat wahrlich recht, wenn er sagt[1]):

„Ein schlimm'res Übel als der Tod
Der liebsten Menschen ist die Noth!
Sie lässt nicht sterben und nicht leben.
Sie streift des Lebens Blüte ab,
Streift, was uns Lieblichstes gegeben,
Vom Herzen und Gemüthe ab." —

Schupp schildert solche Persönlichkeiten nach dem Leben, und er ist ein viel zu scharfer Beobachter, als dass wir seiner Zeichnung misstrauen dürften. Gerade, um das materielle Elend der Lehrer zu

[1]) Friedrich von Bodenstedt, Lieder des Mirza Schaffy (Lieder der Klage VIII, 27), Berlin 1883.

beseitigen, brachte er seinem Lesepublicum diese Gestalten vor Augen. Welch ein gewaltiger Unterschied zwischen ihm und manchem modernen, elenden Winkel-Scribenten! Ihm führte die Liebe die Hand, diesen der Spott, die Schadenfreude. Dort das schmerzlich bewegte, edle Herz, hier das Hohngelächter eines boshaften Gemüthes! Wahrlich eine weite, unübersteigbare Kluft! Darum aber ist auch die Wirkung der Situationen eine grundverschiedene! — Der arme Schulmeister Hortensius erregt unser Mitleid im höchsten Grade. Was er vorhin geklagt, das hat er erlebt, und auch die höhnische Begleiterin armseliger Verhältnisse, die niederdrückende, herzkränkende Verachtung, ist ihm nicht erspart geblieben. Pauper ubique jacet, — überall liegt der Arme am Boden, das will sagen: Der Arme ist allerorten verachtet. Dieses Wort Ovids (Fasti I, 218) ist ihm gut im Gedächtnis und Sinn und fließt ihm vom Munde. Er weiß auch, dass Tacitus in seinen Annalen die Armut nennet „summum malorum“, das größte Übel. Ich weiß ein Lied zu singen, klagt er, was Armut sei, wenn man dazu mit vielen kleinen, unerzogenen Kindern beladen ist. Ja, ich habe müssen eine Last tragen, von welcher die Bettler nichts wissen. — Und dann ergeht sich Hortensius in schmerzlichen Klagen über die „Kriegsgurgeln“, die ihm alles geraubt, und wie er jetzt in große Schulden gerathen sei und der überschweren Last fast erliege. Schuldenfrei, nur schuldenfrei zu sein, dünkt ihm Reichthum: Derjenige ist reich genug, welcher nichts schuldig ist. — Wir haben zwar viele Aussprüche der Alten (Plato, Cassiodorus u. a.), welche mit Euphormio repliciren: Mein lieber Hortensi, Ihr seid ja ein Philosophus und solltet deshalb billig Geld und Gut verachten! aber dennoch, trotz der Anerkennung jener alten Wahrheiten, von denen Schupp mehrere anführt, trotz der Zustimmung zu den Sätzen: Wer ein Schuldner ist, der hat viel Vorbitter bei Gott — und: Wo Geld kehret und wendet, da hat die Freundschaft bald ein End' — muss man doch mit Hortensius entgegenhalten: Es ist gut über Armut schwatzen, über Noth und Entbehrung herrliche Redensarten machen, wenn man so viel Tausende im Kasten liegen hat. Die Noth demoralisirt den Menschen.

Den Stolz der Weisesten selbst beugt sie,
Dass er der Dummheit dienstbar werde —,
Der Sorgen bitterste erzeugt sie;
Denn man muss leben auf der Erde.

. . . .

Sie macht uns Menschen dienstbar, die
Man lieber stolz zerdrücken möchte,
Als sich vor ihnen bücken möchte. (Bodenstedt a. a. O.)

Jede Arbeit ist ihres Lohnes wert, und die Lehrerarbeit ist eine hohe und wichtige Arbeit. Sie erfüllt die Welt, und wir Lehrer können mit dem lateinischen Dichter ohne Überhebung ausrufen: Quae regio in terris nostri non plena laboris? Welche Gegend auf Erden ist nicht erfüllt durch unsere Arbeit? (Vergilius, Aeneis I, 460.) — Im stolzen Bewusstsein dieser unserer grundlegenden, die Welt erfüllenden Arbeit dürfen wir auch gerechten Lohn fordern, und wie die ernsten Vorschriften unseres braven Schupp uns getreu in unseren Pflichten finden mögen, so soll auch die Mahnung zum Kampf um zeitgemäße Besoldung uns nicht erschlafft antreffen. Darum fort mit dem niederdrückenden, nur Schwäche erzeugenden Gefühl, das muthlos klagt:

„Entbehren sollst du! sollst entbehren!
Das ist der ewige Gesang,
Der jedem an die Ohren klingt,
Den unser ganzes Leben lang
Uns heiser jede Stunde singt.“ (Goethe, Faust I.)

Wir wägen Pflichten und Rechte, wie Schupp sie uns vorgewogen. Unsere Pflicht ist es, mit tüchtiger Persönlichkeit nach bestem Vermögen das Amt zu erfüllen, in das wir gesetzt sind, Bildung zu erringen durch Studium der Bücher und in der gegenwärtigen Welt guten Wandel, vorbildliches Beispiel, Liebe, Treue, Gehorsam, Geduld, Sanftmuth, Aufopferung, Gewissenhaftigkeit in jeder Stunde zu bethätigen. Unser Recht ist es, dass man nicht nur mit wolfeilen Worten uns abspeise, auf Sternenglanz und Himmelsruhm vertröste, sondern dass man unsere Witwen und Waisen menschenwürdig verpflege, auf dass uns die Sorge um dieselben nicht das Herz abfresse, — unser Recht ist es, dass wir für unsere Arbeit zeitgemäßen Lohn empfangen.

(Schluss folgt.)

Der Director in seiner Stellung zum Lehrkörper.*)

Von einem österreichischen Berufsgenossen.

An der Bürgerschule in X. ist die Directorstelle ausgeschrieben! Hei! wie das ein Wettrennen all der Bewerber hervorruft! Wie da die Kraft der Zeugnisse und — der Überredung, der Kenntnisse und — der Gevatterschaften gegenseitig erprobt wird! Oft wird auch Klatsch und Tratsch nicht verschmäht, um zum Ziele zu gelangen. Nun gut! A. ist siegreich aus dem Kampfe hervorgegangen und übernimmt, beneidet und wol auch manchmal angefeindet von den aus dem Felde geschlagenen Kampfgenossen, das Scepter der Regierung!

Sehen wir, wie er sich da geberdet, der neue Director! Der Kamm ist ihm geschwollen; er fühlt sich als Herrn, und die Lehrer, seine Lehrer, sind seine Untergebenen. Welch ein Wonnegefühl! Wie leicht reißt dieses Gefühl zur Selbstüberhebung hin! Wie leicht vergisst so ein Director, dass er der „Erste unter Gleichen", also College unter Collegen ist!

Er erwidert gnädig die Grüße des ihm untergeordneten Lehrkörpers; er glaubt aber schon seine Würde zu vergeben, wenn er mit seinen Amtsgenossen auch einige Worte alltäglichen Gespräches führen, sich einmal nach dem Befinden der Angehörigen des Lehrers erkundigen würde. Nein, um Gotteswillen nur das nicht!

Im „Interesse der Anstalt" wird der Verkehr auf das allernothwendigste beschränkt, kaum dass sich der Director, wenn er einmal einem daherkommenden Amtsbruder nicht ausweichen kann, zu der Frage herablässt: „Wie geht's?" dass er mit freundlich erwidertem Gruße ihm die Hand reichen würde; beileibe nicht! Dadurch würde der bestehende Rangunterschied aufgehoben, und das ist „im Interesse der Schule" zu vermeiden! U. s. w. u. s. w.

---

[1]) Hoffentlich entspricht das im ersten Theile dieses Aufsatzes gezeichnete Bild nur in seltenen Fällen der Wirklichkeit; doch ist Verfasser in der Sache zuständig, und seine Ausführungen dürften daher Beachtung finden. D. R.

Und sollte es denn wahr sein? Sollte ein zugeknöpftes, herrisches Benehmen des Leiters im „Interesse der Schule“ sein?

Ich spreche aus Erfahrung, wenn ich das Gegentheil behaupte. — Es hat noch nie einer Anstalt geschadet, wenn der Leiter derselben ein collegialer Mann war; es ist vielmehr von großem Vortheile für das Wol der Schule, wenn zwischen dem Director und den übrigen Mitgliedern des Lehrkörpers ein gegenseitig wolwollendes, collegiales Einvernehmen herrscht. Denn über die Höflichkeit ist noch keiner gestolpert! Was wird denn erreicht, wenn der junge Lehrer, dem sein Director Freund und Berather sein soll, in seinem Vorgesetzten den gefürchteten Pascha und Wauwau sieht, mit dem er nicht gerne zu thun hat, dem er infolgedessen ausweicht, wo er kann, der mürrisch beim Hospitiren die Classe betritt, ohne dem Lehrer die Hand zu reichen, und sie mürrisch wieder verlässt, ohne mit dem Lehrer ein Wort zu wechseln. Soll das die Achtung fördern, die die Schüler vor ihrem Lehrer haben sollen?

Jeder Director möge bedenken, dass die Eintracht die Quelle aller großen Thaten ist; daher möge er bestrebt sein, dahin zu wirken, dass Eintracht auch in seinem Lehrkörper herrsche, und deswegen soll er mit gutem Beispiele vorangehen. Er soll bedenken, dass in der Schule die einzelnen Lehrer die Leistungen ihrer Schüler mit Gerechtigkeit und Milde beurtheilen sollen, daher muss er selbst ein leuchtendes Vorbild von Gerechtigkeit und Milde sein. Er muss daher auch gerecht sein gegenüber den Anforderungen, die die ihm untergebenen Lehrer an einen collegialen Verkehr zu stellen berechtigt sind. Darum wird ein richtiger Director alles meiden, was auch nur einen Schein von Ungerechtigkeit gegen ein Mitglied des Lehrkörpers auf ihn werfen könnte; darum ist es eine Hauptregel für den Leiter einer Anstalt, es sich zum Grundsatze zu machen: stets mit demselben Maße zu messen! Die beste Gelegenheit dazu bietet sich dem Director gleich zu Anfang des Schuljahres bei der Feststellung des Stundenplanes der einzelnen Lehrer.

Wie oft hört man da klagen: der A. hat zwei freie halbe Tage, ich nur einen; oder: B. hat kein Fenster und ich sogar zwei; oder: auf meine vielen Correcturen ist gar keine Rücksicht genommen worden u. dgl.

So etwas kommt mir seit vielen Jahren nicht vor. Ich pflege am Schlusse des Schuljahres in der letzten Conferenz immer zu fragen, welche Wünsche die Herren bezüglich der Stundeneintheilung für das nächste Schuljahr haben, und verspreche ihnen sogleich, soweit als

thunlich auf dieselben einzugehen. Und wahrhaftig! bei einigem guten Willen ist es möglich, berechtigten Wünschen meiner Amtsgenossen Rechnung zu tragen.

Freilich, wenn man sich keine Mühe machen will und die Stunden nur nach eigenem Gutdünken den Collegen zutheilt, dann ist es keine Kunst, einen Stundenplan zu machen; aber meine Erfahrung hat mich gelehrt, dass man auch ganz gut brauchbare und durch die Schulbehörden genehmigte Stundeneintheilungen zusammenstellen kann, wenn man sich ein bisschen mehr plagt, um die einzelnen Wünsche nach Thunlichkeit zu berücksichtigen. Und ich muss gestehen, die Zeit und Mühe, die ich auf diese Arbeit verwendet habe, hat mich noch nie gereut, da es mir denn eine große Genugthuung bereitet, zu sehen, dass die Stundeneintheilung von Seite aller meiner Lehrer gutgeheißen wird und allgemeine Zufriedenheit herrscht.

Dadurch habe ich gewonnen, dass jeder, wenn er seine Wünsche beachtet findet, mit Lust und Liebe in die Schule geht. Und ist das nicht schon halbe Arbeit bei unserem schweren Berufe!

Auch bei einzuleitenden Supplirungen hat der Director Gelegenheit, durch eine gleichmäßige Vertheilung der Lasten seinen Amtsgenossen freundliches Entgegenkommen zu zeigen. Wie sollte ein Lehrer mit stummer Ergebung seine Mehrleistung sich aufladen, wenn er sieht, dass der Director mit zweierlei Maß misst, dass er mehr als nöthig die zu ersetzenden Stunden nur immer dem einen zutheilt, während der andere den Freiherrn spielen kann?

Verbannt sei also alles herrische, schulfuchserische Wesen! Ein artiges, auf gegenseitiger Achtung und wahrer Humanität fußendes Benehmen soll zwischen Leiter und Lehrern bestehen. Welch einen widerlichen Eindruck macht es, wenn ein Lehrer in die Amtsstube des Directors tritt und dieser, eben bei der Arbeit oder mit dem Lesen eines Buches beschäftigt, sich um den eingetretenen Lehrer längere Zeit nicht kümmert, sondern ruhig weiterliest, ihm nicht einmal einen Stuhl anbietet, sondern ihn stehen lässt wie einen Bedienten, bis es ihm gerade gefällig ist, sich zu erheben und nach dem Verlangen des Eintretenden zu fragen! Ein Director soll jedem seiner Collegen ein geneigtes Ohr schenken und stets bereit sein, etwaige auf die Schule und die Disciplin bezügliche Fragen zu beantworten, oder diesen und jenen Schüler betreffende pädagogische Erörterungen zu pflegen.

Nicht ganz außeracht lassen möchte ich bei meinen Auseinandersetzungen die Frage wegen der Correcturen.

Womit sollen die Verbesserungen der deutschen und der Rechenaufgaben geschehen, mit rothem oder blauem Stift, oder mit rother Tinte? Die Antwort hierauf ist doch für ein unbefangenes Gemüth sehr einfach: die Bezeichnung der Fehler muss so geschehen, dass der Schüler sofort Ort und Art des Fehlers erkennt. Wenn man also annimmt, und zu dieser Annahme ist man doch berechtigt, dass die Aufgaben alle mit schwarzer Tinte geschrieben werden, so wird sich zur Bezeichnung der Fehler jede andere deutlich abstechende Farbe eignen; es muss also mit blauem oder rothem Stift ebenso gut gehen wie mit rother Tinte, und es erscheint wieder nur als eine gewiss nicht zum Heil der Schule nöthige Schulfuchserei, wenn ein Director von seinen Lehrern die Ausbesserung der Aufgaben unbedingt mit rother Tinte fordert. Schon weil es mit Pastellstiften schneller geht, was in starkbesuchten Schulen gewiss sehr wichtig ist, sollte sich kein Director gerade auf rothe Tinte steifen.

Darum lege ich allen Directoren ans Herz, das collegiale Einvernehmen im Lehrkörper auf jede mögliche Weise zu fördern; und dass gerade sie dazu vielfach Gelegenheit haben, habe ich durch meine Erörterungen genugsam dargethan. Bei mir gilt der Grundsatz: Ein freundliches Wort, ein Händedruck wirken mehr als ein hochmüthiges, unnahbares Wesen und ein herrischer Ton!

Volksmärchen in alter und neuer Zeit.

Wir leben in den Tagen, da die sociale Frage alle Mittel zu ihrer Lösung in Betrieb zu setzen begonnen hat, und diese Lösung wird noch viel Mühe und Schweiß kosten. Es gibt aber ein Land, wo sie schon seit urgrauen Zeiten gelöst ist, das ist das Wunderland des Märchens. Märchen heißt eigentlich die kleine Mär, die Mär im kleinen. Das stimmt auch gar zu gut zu dem Publicum des Märchens: es sind Kinder und Frauen. Den Consul von Hahn lachten die Kleinasiaten aus, als er sich behufs Erkundigung von Märchen an Männer wandte. Unter den letzteren bilden eine Ausnahme merkwürdigerweise am ehesten noch die vom Soldatenstande. So hat Wolf als Officier die hessischen Regimenter ausgefragt und Schmeller hat als Lieutenant dasselbe bei den Bayern gethan. Eben durch das Kindliche unterscheidet sich das Märchen von verwandten Gattungen: Der Mythus enthält ein religiöses Ahnen, die Sage gibt historische Erinnerung, die Fabel schließt lehrhaft mit dem bekannten Satze: Fabula docet. So ist es kein Wunder, dass das 18. Jahrhundert als das der rationalistischen Aufklärung keinen Sinn dafür hatte und gern von „Ammenmärchen“ sprach; Wieland meinte, jedenfalls dürfe man diese nicht drucken. Erst Sturm und Drang brachten eine richtige Würdigung: in den Zeiten von Herder, Hamann, dem jungen Goethe sprach Johannes Müller es aus, dass man die Weisheit des Volkes aufsuchen müsse. Die Jahre 1812, 1814, 1819, da die Sammlungen der Gebrüder Grimm erschienen, sind wichtige Jahre für die Märchenforschung; der Grundstein zum eigentlich wissenschaftlichen Betrieb derselben wurde 1822 gelegt; der 4. Januar dieses Jahres, mit dem die berühmte Grimmsche Vorrede unterzeichnet ist, kann der Geburtstag der wissenschaftlichen Mythenforschung genannt werden. Jahrzehntelang blühte sie nur in Deutschland, Grimm hat besonders Nord- und Westdeutschland benutzt; eine Bäuerin in Niederzweeren bei Cassel war seine Hauptquelle. Später haben Nachlesen gehalten besonders Kuhn, W. Müller, Müllenhoff, E. Meyer; der letzte hat sich um Derendingen, Dußlingen, Bühl verdient gemacht.

Es ist zu verwundern, dass diese Sammlung so wenig verbreitet ist; vielleicht erklärt sich dies aus einigen Derbheiten und Anstößigkeiten, die darin nicht vermieden sind. Späterhin haben besonders die Engländer an der Weiterbildung der Wissenschaft mitgearbeitet; der Name für dieselbe ist bei ihnen Folkelor, und sie haben in etwas großartiger Manier dieselbe in Zusammenhang mit der Sociologie zu setzen gesucht.

Woher stammen nun unsere Märchen? Grimm vermeinte Niederschläge

alter Mythen in ihnen zu erblicken, und dieser Gedanke ist dann förmlich zu Tode gehetzt worden. Brunhilde fand man wieder in Dornröschen, Aschenbrödel sollte eine Mondgöttin sein, der Knüppel aus dem Sack ein Duonarskeil; in dem Märchen vom Fuchs, dem Raben und dem Käse, der Rabe die Nacht, der Fuchs die Morgenröthe, der Käse der Mond, weil der letztere, zuerst der Nacht gehörig, darauf von der Morgenröthe dahingenommen wird. Neuerdings ist man zweifelhafter geworden und jedenfalls sind neben mythischen Niederschlägen auch noch andere Bestandtheile in unseren Märchen vorhanden. Hier gilt das Wort Vischers: „Erspart euch, ihr Guten, die Mühe, der Sinn ist nicht dahinter, er ist darin.“ Die Möglichkeit der Lösung ist vorhanden. Die Arbeiten von Grimm, Mannhardt, Köhler u. a. haben zur Auffindung bestimmter Gesichtspunkte geführt. So haben wir z. B. gelegentliche Anspielungen des in gewissem Sinne volksthümlichsten unserer Dichter, Goethe; von seiner Mutter hat er ja die Lust zu fabuliren überkommen. Die Scene im „Faust,“ wo dieser in den Kerker Margaretens tritt und sie das Lied singt: „Meine Mutter —, die mich umgebracht hat, mein Vater, der Schelm, der mich gessen hat“ etc., hat ihre Bedeutung gefunden durch das von Grimm veröffentlichte Märchen vom Machandelboom: psychologisch überaus fein ist es, wie bei Gretchen im Augenblicke des tiefsten Schmerzes die Erinnerung an die Märchen der Jngendzeit aufsteigt. Ebenso ist das Lied: „Es war einmal ein König“ etc. im „Faust“ in mündlicher Überlieferung und in Schwankbüchern des 17. Jahrhunderts zu verfolgen. Wie Goethe die deutschen, so hat Shakespeare die englischen Märchenstoffe meisterhaft in seine Dichtungen verwoben. Von unseren Poeten sind noch besonders hervorzuheben Gryphius, der zuerst den Dialect literarisch zu verwerten wagte, Fischart, Hans Sachs, Luther; den letzteren treffen wir eben allemal, wo es etwas recht Deutsches gibt! Bezeichnenderweise finden wir die Benutzung der Märchen spärlicher in der höfischen Literatur. Weiterhin sind zu benutzen Sprachbildungen des Volkes selbst. Man nehme z. B. nur den Namen „Blumentritt“. Hier entpuppt sich uns ein ganzes Märchen: der also heißt, ist bezeichnet als ein Sonntagskind; denn dem sprießen Blumen unter dem Fuß empor, wo er einherschreitet. Allein wir kommen mit all dem nicht über die Neige des Mittelalters zurück; da schien das alte Wort sich zu bewahrheiten: ex oriente lux. Benfey vor allem wies auf die Verwandtschaft vieler unserer Märchen mit den Erzählungen des indischen Pantschatandra hin, das um Christi Zeit entstanden sein mag. Man wusste auch, wie diese Erzählungen sich nach allen Himmelsrichtungen verbreitet hatten, wie z. B. ein Geistlicher, Johann von Kapua, sie ins Lateinische, die damalige Weltsprache, übertragen hatte, und wie sie dann ins Deutsche übersetzt worden waren als Beispiele der alten Weisen. Die letztere Übersetzung ist entstanden in Schwaben unter Herzog Eberhard von Württemberg, was ein Akrostichon beweist, also lautend: EBERHARD GRAF ZU WIRTTEMBERG ATTEMPTO = attempto.

Das zu den lesenswertesten Erzeugnissen des damaligen deutschen Schriftthums gehörige Werk ist neu herausgegeben von Holland in der Sammlung des Literarischen Vereins. So glaubte man denn die Quelle im Morgenland gefunden zu haben. Allein bald fühlte man, dass die Ähnlichkeiten zwischen einer Pantschatandra-Erzählung und einem deutschen Märchen doch sehr äußerlich und besonders, dass die Tendenzen beider sehr stark verschieden seien. Da

hat vor allem die classische Philologie neue Wege gewiesen. Früher war man geneigt, sich die Alten sozusagen immer auf dem Kothurn einherschreitend vorzustellen und zu vergessen, dass sie eben auch Menschen gewesen sind, ähnlich wie wir, dass ihr Leben des Kleinlichen auch genug gehabt hat, gleich dem unseren. So erklärte der vorzügliche Kenner der Alten, Welcker, es hätte ihnen der Sinn für das einfache Märchen gefehlt. Aber man braucht nur hineinzusehen in die Hinterlassenschaft vor allem der Griechen, um da die Märchen gleichsam mit Händen zu greifen. Am bekanntesten ist das bei Apulejus erhaltene von Amor und Psyche, das erst allegorisirende Umdeutung, wie wir sie z. B. bereits bei Fulgentius finden, zu einer Darstellung von der Läuterung der menschlichen Seele durch die göttliche Liebe gemacht hat. Rafael, Giulio Romano, Thorwaldsen haben es in diesem Sinne behandelt, und Hamerling hat unter Verkennung des märchenhaften Charakters eine seiner schwächsten Dichtungen darüber gemacht. In Wahrheit haben wir ein ganz einfaches Märchen vor uns, wie schon Grimm sagt und Friedländer näher nachgewiesen hat. Apulejus sagt es ja eigentlich selbst, wenn er die Geschichte einem jungen Mädchen von einem alten Weibe zum Trost erzählt werden lässt und beginnt: „Es war einmal ein König und eine Königin.“ Zeitlich nicht weit entfernt finden wir bei Petronius eine Anspielung auf den „Froschkönig,“ und schon in den Zeiten der Entstehung von Ilias und Odysee treffen wir in der Erzählung von Peleus, Thetis, Achilleus eine Vermischung der beiden Märchen vom Bärenhäuter und der Meerfrau. Ein Nest von Märchen steckt in der Odyssee: Kirke, mit dem in Thiere verwandelten Menschengefolge, was ist sie anders als eine Hexe, nur dass sehr bezeichnenderweise unsere Hexen hässlich sind, die griechische aber ein Musterbild von Schönheit darstellt. Die Geschichte von Polyphem und Odysseus ist kein tiefsinniger Mythus, sondern einfach ein Märchen. Interessant sind besonders auch die Thiermärchen. Auf einer Vase in Berlin tritt uns ganz schön entgegen die bekannte Erzählung von Swinegel und sine Fru; ebendaselbst haben wir den Raben mit seinem Käse und den Fuchs. Da fehlen nicht das Schlaraffenland, das Tischlein deck dich, die Siebenmeilenstiefeln, die hilfreichen Bienen, Ameisen, das Zählen von Körnern (vgl. Rübezahl) etc. etc. Dass nun der Zweck dieser Erzählungen wirklich kein anderer war als der unserer Märchen, wäre danach schon an sich klar, auch wenn es uns Euripides und Plato nicht noch dazu ausdrücklich sagten. Nun hat man im Orient neuerdings ganz Verwandtes gefunden; die semitischen Völker haben ähnliche Märchen gehabt. Natürlich war man mit einer geschichtlichen Herleitung bald wieder bei der Hand. Allein hier handelt es sich um allgemein Menschliches, das ohne historische Beeinflussung von außenher überall gleichartig entstehen kann. Wie niedere Organismen, so sind denn auch diese auf einer niedereren Stufe stehenden geistigen Gebilde sehr wenig differenzirt. Der allgemeine Charakter des Märchens ist die Naivität. Da gilt kein Stand und Vorrecht. Mit Gott und dem Teufel, mit Prinzen und Königen verkehrt ein jeglicher ohne Arg auf Du und Du. Das sentimentale Naturgefühl ist ihm fremd; es ergötzt sich an Sonne, Mond und Sternen wie an einem Spielzeug, nach dem es mit ausgestreckten Händen greift. Für das Märchen gibt es kein Räthsel und kein Problem: die Sterne sind ihm einfach Lichter, die des Abends angesteckt werden und des Morgens ausgelöscht. Der Mond bittet seine Mutter, ihm Kleider zu nähen, da ant-

wortet sie ihm: Wie soll ich denn das machen, da du doch bald ganz, bald halb, bald viertel, bald dreiviertel und bald gar nichts bist. So erzählt uns Plutarch; und schon bei Herodot sind die Schneeflocken Eiderdaunen der Himmelsfrauen. Alles Vorgestellte ist im Augenblicke auch wirklich. Dasselbe Stück Holz ist eben noch ein Baum, dann sogleich ein Riese. Hierauf beruht die unbegrenzte Verwandlungsfähigkeit des Märchens. In ihm gilt es, dass der Wunsch der Vater des Gedankens ist. Merkwürdig ist die Beobachtung, wie die poesieloseste der modernen Errungenschaften, die Technik, das verwirklicht, was das Kindergemüth des Märchens als Traum hinstellt. Bekannt ist ja das Wort des großen Staatsmannes über den Phonographen, in dem die Töne gleichsam festgefroren seien, wie im Horne des Münchhausen. Das Märchen kennt nichts Schreckliches; wie leicht wird da ein Kopf abgehauen und dann wieder aufgesetzt; solche Züge sind nicht Erinnerungen an einen prähistorischen Cannibalismus, sondern einfach Märchenmotive; sie sind viel eher in der Kinderstube als am heidnischen Opferaltar gewachsen. Aus all dem ergibt sich die unvergleichliche Sonntagsstimmung im Märchen; dasselbe ist ein geborener und eingefleischter Optimist. Der Hans im Glück ist so recht eine Gestalt aus seinem Kreise. Dabei hat es einen gar feinen Sinn für das Sittliche. Gut heißt ihm gut und bös heißt ihm bös. Anderseits nimmt es die höchsten sittlichen Thaten ohne viel Federlesens hin; die selbstverleugnendste Aufopferung nöthigt ihm kein Staunen ab. Schwieriger ist die Frage nach seinem Verhalten gegenüber der Religion. Im allgemeinen steht es auch hier auf dem Standpunkt des Kindes. Ihm ist weniger Gott von Wichtigkeit als Kobolde, Riesen, Zwerge, Nixen, Elfen etc.; wie das Kind hängt es am Geisterglauben. Dennoch hebt Schleiermacher mit Recht den Keim des religiösen Gemüthes in ihm hervor. Das reizendste ist sein Humor. Wie Dornröschen erwacht, fängt der Braten an zu brutzeln, die Fliegen an der Wand weiterzukriechen, und der Koch gibt dem Küchenjungen die längst zugedachte Ohrfeige, dass es schallt. Besonders zeigt sich dieser unbekümmerte Humor in den harmlosen Lügen- und Schwankmärchen. Hier herrscht die verkehrte Welt, und die Freude am heiteren Unsinn treibt ihre fröhlichsten Blasen. Große Dichter wie Aristophanes, Shakespeare, Goethe haben gerade auf diese Seite viel gehalten. Auch eine schalkhafte Überlegenheit ist dem Märchen nicht fremd. Wie köstlich werden die Wichtigthuer verspottet, die bei kleinem persönlichen Ungemach den Einsturz der Welt prophezeien und schließlich selbst sich in Schaden bringen, durch das Märchen von der Henne, der ein Korn auf den Kopf gefallen ist, die jeden anhält mit der Meldung an den König, der Himmel sei am Einfallen und die schließlich die ganze Gesellschaft dem Fuchs in den Rachen führt! So bedenklich uns manchmal die Ehestandsscenen anmuthen, wobei es entsprechend der Thatsache der überwiegenden Betheiligung der Frauen an der Märchenschöpfung den Männern oft herzlich schlecht geht, so kann man doch nicht sagen, dass die Pantoffelschwingerinnen besonders glimpflich wegkämen. Vor allem aber ist der Offenherzigkeit des Märchens jegliche Höflichkeit im eigentlichen Sinne fremd; mit Recht hat man hier geredet von der „keuschen Unanständigkeit des Kindes." Der Vorstellungskreis des Märchens ist ebenfalls durchaus kindlich beschränkt. Ein Dorf mit einem Kirchthurm, Wald, Feld, Berge im Blau der Ferne, die Linie, wo der Himmel auf die Erde herabkommt und hinter der die Wunder anfangen, das ist seine Welt. Nirgends

wird das Verhältnis im besonderen der Geschwisterliebe schöner gefeiert als im Märchen. Phrixos und Helle, Hans und Gretel, sie sind uns traute Genossen. Ebenso zuthunlich ist der Verkehr mit den Thieren, und die letzteren sind oft gescheiter als die Menschen. So ist das Märchen ein wichtiges Erziehungsmittel für unsere Kinder. Nicht soll man in unserer dürren Zeit einseitiger Verstandesbildung vollends darauf hinwirken, dass die Märchen verschwinden aus den Gemüthern unserer Kleinen, sondern im Gegentheil, man soll sie recht sich tummeln lassen auf dieser frischen Wiese. Wer uns unsere Märchen rauben wollte, der würde uns keinen geringeren Theil unseres eigensten Sinnes nehmen als der, welcher daran dächte, die classische Bildung auf einmal auszulöschen.

Pädagogische Rundschau.

Entwurf eines Gesetzes, betr. die öffentliche Volksschule in Preufsen.*)

Erster Abschnitt. Aufgabe und Einrichtung der öffentlichen Volksschule.

§. 1. Aufgabe der Volksschule ist die religiöse, sittliche und vaterländische Bildung der Jugend durch Erziehung und Unterricht, sowie die Unterweisung derselben in den für das bürgerliche Leben nöthigen allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten.

§. 2. Es müssen so viele Volksschulen vorhanden sein, als erforderlich sind, um diejenigen schulpflichtigen Kinder aufzunehmen, welche nicht anderweit genügenden Unterricht erhalten.

§. 3. Die Volksschulen sind räumlich thunlichst derart zu legen, dass sie von den ihr zugewiesenen Kindern zu allen Jahreszeiten ohne Unterbrechung und ohne Schädigung ihrer Gesundheit besucht werden können.

Zusammenhängende Ortschaften mit beträchtlicher Kinderzahl, deren Wohnplätze von der nächsten Volksschule mehr als zwei und einen halben Kilometer entfernt sind, sollen in der Regel ihre eigene Volksschule haben.

§. 4. Einclassige Volksschulen sollen im allgemeinen nicht über achtzig Kinder zählen.

Bei mehrclassigen Volksschulen ist in der Regel auf je siebzig Kinder eine vollbeschäftigte Lehrkraft anzustellen.

§. 5. Unterrichtsgegenstände jeder Volksschule sind: Religion, deutsche Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben), Rechnen, vaterländische Geschichte, Erdkunde, Naturkunde, Zeichnen, Singen, Turnen, und für Mädchen: weibliche Handarbeiten.

Die Aufnahme anderer Gegenstände in den Lehrplan der Volksschule bedarf der Genehmigung des Unterrichtsministers.

§. 6. Der Lehrplan und die innere Einrichtung der Volksschule, insbesondere die Vertheilung der Stunden auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände, werden von der Schulaufsichtsbehörde unter Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse bestimmt.

§. 7. Die Volksschule hat drei Unterrichtsstufen.

---

*) Wir halten es für unsere Pflicht, dieses Actenstück hier wortgetreu zum Abdruck zu bringen, müssen es aber in Rücksicht auf den Raum in mehrere Partien zerlegen, was jedoch einem gründlichen Studium nicht abträglich sein wird. (D. R.)

§. 8. Die Schüler der Unterstufe sollen wöchentlich 18 bis 22, die der Mittelstufe 26 bis 30, die der Oberstufe 28 bis 32 Lehrstunden erhalten.

§. 9. Es hängt von den örtlichen Verhältnissen, insbesondere von der Zahl der Schüler ab, ob die Unterrichtsstufen als getrennte Classen einzurichten sind.

§. 10. In den Städten sollen im allgemeinen Volksschulen mit mindestens drei aufsteigenden Classen bestehen.

§. 11. Wo drei- und mehrclassige Volksschulen vorhanden sind, dürfen Kinder nicht gegen den Willen der Eltern oder deren Stellvertreter einer einclassigen Schule zugewiesen werden.

§. 12. Wo die Anzahl der einem Lehrer überwiesenen Kinder über achtzig steigt, oder wo das Schulzimmer für die vorhandene geringere Zahl von Kindern nicht ausreicht, und die Verhältnisse die Anstellung eines zweiten Lehrers oder eine räumliche Änderung nicht gestatten, sowie da, wo andere Umstände dies nothwendig erscheinen lassen, kann mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde eine zweiclassige Schule mit einem Lehrer und verkürzter Unterrichtszeit (Halbtagsschule) eingerichtet werden.

Sind zwei Lehrer an einer Volksschule vorhanden, so ist der Unterricht in drei aufsteigenden Classen mit verkürzter Unterrichtszeit zu ertheilen.

§. 13. Lediglich wegen des Religionsbekenntnisses darf keinem Kinde die Aufnahme in die Volksschule seines Wohnortes versagt werden.

§. 14. Bei der Einrichtung der Volksschulen sind die confessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen.

Grundsätzlich soll kein Kind ohne den Religionsunterricht seines Bekenntnisses bleiben.

Zur Theilnahme an einem anderen Religionsunterricht dürfen Kinder nur auf Antrag der Eltern oder deren Stellvertreter zugelassen werden.

Sind Kinder verschiedener Religionsgesellschaften in einer Volksschule vereinigt, so ist möglichst für die Angehörigen einer jeden von ihnen ein besonderer Religionsunterricht einzurichten, wenn nicht ihre Zahl weniger als fünfzehn beträgt.

Gehören die betreffenden Kinder weder der evangelischen noch der katholischen Kirche an, so bedarf es außerdem in der Regel des Antrags seitens der zuständigen Organe der Religionsgesellschaft und des Nachweises eines zur Ertheilung des Religionsunterrichtes befähigten Lehrers.

§. 15. Wo die Zahl der Schulkinder einer Religionsgesellschaft in einem Schulbezirke über sechzig steigt, kann die Schulaufsichtsbehörde die Errichtung einer besonderen Volksschule für dieselben anordnen.

§. 16. Der Religionsunterricht wird nach der Lehre derjenigen Religionsgesellschaft ertheilt, welcher die Schüler angehören, die ihn empfangen.

§. 17. Den Religionsunterricht in der Volksschule leiten die betreffenden Religionsgesellschaften.

Demgemäß erfolgt

1. die Einführung neuer Lehrpläne in Bezug auf den Religionsunterricht im Einvernehmen mit den zuständigen Organen der Religionsgesellschaft.

Ferner ist

2. vor der Einführung neuer Schulbücher für den Religionsunterricht die Erklärung des zuständigen Organs der betreffenden Religionsgesellschaft

einzuholen, dass gegen die in dem Buche enthaltene Lehre nichts einzuwenden sei.

Endlich haben

3. die von den Religionsgesellschaften hierzu beauftragten Personen das Recht, dem Religionsunterricht in der Schule beizuwohnen, durch Fragen sich von der sachgemäßen Ertheilung und von den Fortschritten der Kinder zu überzeugen, den Lehrer nach Schluss des Unterrichtes sachlich zu berichtigen und bei der Schulentlassung der Kinder an der Feststellung der Zeugnisse in der Religion mitzuwirken.

Für den evangelischen und den katholischen Religionsunterricht gilt, falls von den kirchlichen Obern eine andere Bezeichnung nicht erfolgt, der Pfarrer, und wenn mehrere Pfarrer vorhanden sind, der erste Pfarrer als gesetzlich beauftragt betreffs der innerhalb seiner Pfarrei belegenen Volksschulen.

Eine Zurückweisung des mit der Leitung des Religionsunterrichtes Beauftragten vom Besuche der Volksschule ist zulässig, wenn derselbe die Ordnung der Schule gestört hat.

Die Zurückweisung erfolgt durch Beschluss der Schulaufsichtsbehörde nach Benehmen mit den kirchlichen Organen.

In dem Beschlusse sind die Thatsachen anzugeben, welche die Maßregel begründen.

§. 18. Die Gesammtdauer der Ferien in den Volksschulen soll jährlich acht Wochen nicht übersteigen.

Mit dieser Maßgabe erfolgt die Festsetzung der Ferien und die Vertheilung derselben auf die einzelnen Jahreszeiten durch die Schulaufsichtsbehörde.

Die Festsetzung erfolgt für Landschulen nach Anhörung des Kreisausschusses, für Stadtschulen nach Anhörung des Schulvorstandes.

§. 19. Die Schulzucht darf die Grenzen der elterlichen Zucht nicht überschreiten.

Die allgemeinen Anordnungen für die Handhabung der Schulzucht werden von der Schulaufsichtsbehörde getroffen.

§. 20. Die Schulaufsichtsbehörde erlässt über die Ausführung von Schulbauten und über die Ausstattung der Volksschulen die allgemeinen Anordnungen.

In denselben ist die Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse vorzubehalten.

Auf Grund der allgemeinen Anordnungen und unter Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse stellt die Schulaufsichtsbehörde die Anforderungen in Bezug auf die Volksschulbauten und die Ausstattung der Volksschulen im einzelnen Falle fest.

§. 21. Für Volksschulbauten gelten folgende Grundsätze:

1. Jede Volksschule soll in der Regel ein eigenes Gebäude haben, welches nicht gleichzeitig für andere, die Interessen der Schule beeinträchtigende Zwecke bestimmt ist.
2. Das Gebäude soll in der Regel für jede Schulclasse ein besonderes Zimmer enthalten.
3. In Bezug auf die Lage des Platzes, Grundfläche und Höhe der Schulzimmer, Zuführung von Licht und Luft, Heizungsanlagen, Beschaffung von Trinkwasser, Einrichtung von Bedürfnisanstalten, Anlegung von

Dungstätten und Abfallgruben ist den Anforderungen der Gesundheitspflege zu entsprechen.

4. Soweit die örtlichen Verhältnisse es zweckmäßig erscheinen lassen, ist thunlichst in jedem Schulhause in den Städten eine Lehrerdienstwohnung, auf dem Lande wenigstens eine Lehrerdienstwohnung einzurichten.

§. 22. Über die Anordnung von Neu- und Reparaturbauten bei Volksschulen — auch bei Verbindung von Schul- und Kirchenamt —, über die öffentlich-rechtliche Verpflichtung zur Aufbringung der Baukosten, sowie über die Vertheilung derselben auf Gemeinden (Gutsbezirke, Schulverbände) und Dritte, statt derselben oder neben denselben Verpflichtete (§§. 27, 33, 36, 43, 51) beschließt, sofern Streit entsteht, die Schulaufsichtsbehörde.

Gegen den Beschluss findet die Klage im Verwaltungs-Streitverfahren statt. Dieselbe ist, soweit der in Anspruch Genommene zu der ihm angesonnenen Leistung aus Gründen des öffentlichen Rechtes statt seiner einen anderen für verpflichtet erachtet, zugleich gegen diesen zu richten.

Auch im übrigen unterliegen Streitigkeiten der Gemeinden (Gutsbezirke, Schulverbände) und Dritter darüber, wem von ihnen die öffentlich-rechtliche Verbindlichkeit zum Bau einer Volksschule obliegt, der Entscheidung im Verwaltungs-Streitverfahren.

Die Klage ist in den Fällen des zweiten Absatzes innerhalb zwei Wochen anzubringen. Die zuständige Behörde kann zur Vervollständigung der Klage eine angemessene Nachfrist gewähren.

Durch den Ablauf dieser Fristen wird jedoch die Klage auf Erstattung des Geleisteten gegen einen aus Gründen des öffentlichen Rechtes verpflichteten Dritten nicht ausgeschlossen.

Zuständig im Verwaltungs-Streitverfahren ist in erster Instanz der Bezirksausschuss.

Die Klage gegen die Schulaufsichtsbehörde kann nur darauf gestützt werden:

1. dass der angefochtene Bescheid durch Nichtanwendung oder unrichtige Anwendung des bestehenden Rechtes, insbesondere auch der von den Behörden innerhalb ihrer Zuständigkeit erlassenen Verordnungen den Kläger in seinen Rechten verletze;
2. dass die thatsächlichen Voraussetzungen nicht vorhanden seien, welche die Schulaufsichtsbehörde zu dem Beschluss berechtigt haben würden.

§. 23. Bei Volksschulen ist für einen Platz zur Vornahme von Turnübungen Sorge zu tragen und zum Aufenthalt der Kinder im Freien während der Zwischenstunden Gelegenheit zu geben.

§. 24. Jede Volksschule ist mit den ihrer Aufgabe entsprechenden Lehrmitteln und mit dem nöthigen Inventar auszustatten, sowie mit allem zu versehen, was zu ihrer zweckdienlichen Benutzung erforderlich ist.

§. 25. Die Schulräume sind in einer den Bedürfnissen des Unterrichtes entsprechenden Weise mit frischer Luft zu versorgen, zu beleuchten, zu reinigen und instandzuhalten.

§. 26. Träger der Rechtsverhältnisse der öffentlichen Volksschulen sind die bürgerlichen Gemeinden, die selbstständigen Gutsbezirke und die Schulverbände.

I. Schulbezirke. Schulverbände.

§. 27. Jede Stadt bildet ihren eigenen Schulbezirk.

Aus erheblichen Gründen können Landgemeinden und Gutsbezirke einem städtischen Schulbezirke von der Schulaufsichtsbehörde gastweise zugewiesen werden.

Die Vergütung für die gastweise Benutzung wird mangels einer Einigung der Betheiligten von dem Bezirksausschuss festgesetzt.

Es ist dabei auf die Steuerverhältnisse der Betheiligten, auf die Zahl der gastweise überwiesenen Kinder, sowie auf die Kosten Rücksicht zu nehmen, welche den Landgemeinden (Gutsbezirken) bei einer anderweiten Beschulung der Kinder erwachsen würden, und auf die etwaigen Mehrkosten, welche für die Stadt aus der gastweisen Zuweisung entstehen.

§. 28. Landgemeinden (Gutsbezirke) bilden entweder ihren eigenen Schulbezirk oder werden behufs Unterhaltung einer oder mehrerer Volksschulen zu einem gemeinsamen Schulbezirke (Schulverbande) vereinigt.

§. 29. Schulverbände haben die Rechte öffentlicher Corporationen.

Die Grenzen der Schulverbände müssen sich mit denen der Landgemeinden (Gutsbezirke) decken.

Jede Landgemeinde (Gutsbezirk) kann nur einem Schulverbande angehören.

Bei der Abgrenzung der Schulverbände ist auf die sonst bestehenden nachbarlichen Verbände (Bürgermeistereien, Amtsbezirke, Kirchspiele, Wegebau-, Armenverbände u. s. f.) Rücksicht zu nehmen.

§. 30. Über die Bildung, Änderung und Auflösung der Schulverbände beschließt nach Anhörung der Betheiligten die Schulaufsichtsbehörde im Einvernehmen mit dem Bezirksausschuss, und, falls ein Einverständnis beider Behörden nicht erreicht wird, der Oberpräsident.

Gegen den Beschluss der Schulaufsichtsbehörde steht den Betheiligten binnen zwei Wochen die Beschwerde an den Oberpräsidenten zu.

Die Entscheidung des Oberpräsidenten ist endgiltig.

Für die Hohenzollernschen Lande entscheiden an Stelle des Oberpräsidenten der Unterrichtsminister und der Minister des Innern.

§. 31. Wo Landgemeinden (Gutsbezirke) nach Maßgabe der Landgemeindeordnungen zum Zweck gemeinsamer Wahrnehmung einzelner zu ihrem Wirkungskreise gehöriger Communalangelegenheiten zu besonderen Verbänden vereinigt sind oder vereinigt werden, beschließt nach Anhörung der Betheiligten und des Kreisausschusses der Bezirksausschuss im Einvernehmen mit der Schulaufsichtsbehörde und, falls ein Einverständnis beider Behörden nicht erreicht wird, der Oberpräsident darüber, ob dieser Verband für die betheiligten Gemeinden (Gutsbezirke) zugleich den Schulverband (§. 28) bilden soll.

Den Betheiligten steht gegen den Beschluss des Bezirksausschusses binnen zwei Wochen die Beschwerde an den Oberpräsidenten zu.

Die Entscheidung des Oberpräsidenten ist endgiltig.

Für die Hohenzollernschen Lande entscheiden an Stelle des Oberpräsidenten der Unterrichtsminister und der Minister des Innern.

In gleicher Weise erfolgt eine Änderung oder Auflösung dieser Verbände, solange sie zugleich die Schulverbände für die betheiligten Gemeinden (Gutsbezirke) bilden.

Die in diesem Gesetze über Schulverbände und deren Organe enthaltenen Bestimmungen finden auf die zu Schulverbänden erklärten communalen nachbarlichen Verbände Anwendung, soweit nicht etwas anderes ausdrücklich festgesetzt ist (§. 82).

§. 32. Zur Bildung eines Schulverbandes behufs Unterhaltung mehrerer Volksschulen, bezüglich deren eine gemeinsame Benutzung durch die betheiligten Landgemeinden (Gutsbezirke) nicht stattfindet, ist die Zustimmung derselben erforderlich.

§. 33. Aus erheblichen Gründen können von der Schulaufsichtsbehörde Schulkinder aus einzelnen Theilen einer Gemeinde (Gutsbezirks, Schulverbandes) gastweise der Schule einer anderen Gemeinde (Gutsbezirks, Schulverbandes) zugewiesen werden.

Für einzelne Unterrichtsfächer kann aus erheblichen Gründen die Zuweisung auch aus ganzen Gemeinden (Gutsbezirken, Schulverbänden) erfolgen.

Die Vergütung für die gastweise Benutzung ist mangels einer Einigung der betheiligten Gemeinden (Gutsbezirke, Schulverbände) für Stadtschulen vom Bezirksausschuss, für Landschulen vom Kreisausschuss festzusetzen.

Es ist dabei auf die Steuerverhältnisse der Betheiligten, auf die Zahl der gastweise überwiesenen Kinder, sowie auf die Kosten Rücksicht zu nehmen, welche bei einer anderweiten Beschulung der Kinder erwachsen würden, und welche aus der gastweisen Überweisung entstehen.

§. 34. Bestehen in einer Gemeinde (Gutsbezirk, Schulverband) mehrere Volksschulen, so können für die schulpflichtigen Kinder von der Schulaufsichtsbehörde nach Anhörung des Schulvorstandes (Schulausschusses) Schulbesuchsbezirke eingerichtet werden.

§. 35. Wollen Eltern oder deren Stellvertreter Kinder in die Volksschule einer anderen Gemeinde (Gutsbezirks, Schulverbandes) oder eines anderen Schulbesuchsbezirks als desjenigen schicken, in welchem die Kinder einheimisch sind, so beschließt hierüber der Vorstand der betreffenden Volksschule.

Unentgeltlich in Pflege und Kost genommene Kinder gelten als einheimisch am Pflegeort.

Der Vorstand der Volksschule kann von den einer anderen Gemeinde (Gutsbezirk, Schulverband) angehörigen Kindern ein Fremdenschulgeld erheben.

Die Feststellung der Höhe der Schulgeldsätze unterliegt der Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde.

Das Schulgeld fließt zur Schulcasse.

Die Entscheidung darüber, ob ein Fremdenschulgeld zu erheben ist, erfolgt unter den Betheiligten im Verwaltungsstreitverfahren.

Zuständig ist in erster Instanz der Kreisausschuss und, sofern es sich um Stadtschulen handelt, der Bezirksausschuss.

§. 36. Die infolge der Einrichtung oder Veränderung der Schulbezirke (Schulverbände) nothwendig werdende Ausgleichung und Auseinandersetzung

bezüglich des Vermögens und der Schulden ist im Verwaltungswege herbeizuführen.

Kommt eine Einigung hierüber unter den Betheiligten binnen der von der Schulaufsichtsbehörde zu bestimmenden Frist nicht zustande, oder versagt die Schulaufsichtsbehörde der Vereinbarung die Bestätigung, so beschließt sie über die Ausgleichung und Auseinandersetzung.

In gleicher Weise beschließt bei den zu Schulverbänden erklärten communalen nachbarlichen Verbänden der Bezirksausschuss im Einvernehmen mit der Schulaufsichtsbehörde über die infolge der Einrichtung oder Veränderung nothwendig werdende Ausgleichung und Auseinandersetzung bezüglich des Vermögens und der Schulden. Kommt ein Einverständnis beider Behörden nicht zustande, so beschließt der Oberpräsident.

Für die Hohenzollernschen Lande beschließen an Stelle des Oberpräsidenten der Unterrichtsminister und der Minister des Innern.

Den Betheiligten gegen einander steht die Klage im Verwaltungs-Streitverfahren zu. Die Klage ist innerhalb zwei Wochen anzubringen. Die zuständige Behörde kann zur Vervollständigung der Klage eine angemessene Nachfrist gewähren. Zuständig in erster Instanz ist der Bezirksausschuss.

Die Anordnungen der Beschlussbehörden und die Entscheidungen im Verwaltungs-Streitverfahren erfolgen unbeschadet aller privatrechtlichen Verhältnisse.

Aus Berlin. Die Schlusssitzung der Schulconferenz (Enquête über das höhere Unterrichtswesen) hat am 17. December in Anwesenheit des Kaisers stattgefunden. Nach dem „Reichsanzeiger“ hat die Mehrheit der Versammlung folgende Anschauungen angenommen:

1. Das Reifezeugnis des Gymnasiums berechtigt zu sämmtlichen Facultätsstudien und zur Zulassung zu den solche Studien voraussetzenden Prüfungen für den Staatsdienst und Kirchendienst, einschließlich des medicinischen Berufes, sowie für das höhere Bergfach, Baufach, Maschinenbaufach, Schiffsbaufach, Postfach und Forstfach. Für die Studien auf den technischen Hochschulen ist das Reifezeugnis des Gymnasiums durch den Nachweis hinreichender Fertigkeit im Zeichnen, Mathematik und Naturwissenschaften zu ergänzen. 2. Das Reifezeugnis der auf neun Jahrescurse berechneten Realschule berechtigt zum Studium an den technischen Hochschulen und zum Universitätsstudium in der Mathematik und den Naturwissenschaften, sowie zum höheren Bergfach, Baufach, Maschinenbaufach, Forstfach und Postfach. Für die unter 1 genannten Facultätsstudien und Prüfungen ist das Reifezeugnis solcher realistischer Schulen durch den Nachweis hinreichender Bildung in den alten Sprachen zu ergänzen. 3. Das Reifezeugnis der sechsclassigen höheren Schule berechtigt zum Eintritt in den gesammten Subalterndienst. Für die Schüler der neunstufigen Anstalten genügt zu demselben Zwecke die Reifeprüfung für die Ober-Secunda. 4. Die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Heeresdienst gewährt das Reifezeugnis der sechsstufigen höheren Schule, sowie die mit Erfolg bestandene Prüfung am Schlusse der Unter-Secunda der neunstufigen Anstalt. 5. Für einzelne staatlich geordnete Berufszweige, welche bestimmte Fachkenntnisse erheischen, bleibt die Einrichtung einer besonderen Zulassungsprüfung anheimgestellt. 6. Der Unter-

richtsverwaltung bleibt es anheimgestellt, bei besonders guten Gymnasial-Reifeprüfungs-Zeugnissen von einer realen Ergänzungsprüfung und bei besonders günstigen Ober-Realschul-Reifezeugnissen von einer gymnasialen Ergänzungsprüfung theilweise oder gänzlich abzusehen. 7. Um dem Inhaber eines Reifezeugnisses von einer neunclassigen höheren Schule die Zulassung zu Staatsprüfungen zu ermöglichen, zu deren Ablegung ihn sein Reifezeugnis nicht berechtigt, hat derselbe während seiner Studienzeit ein Fach-Examen abzulegen. 8. Bei der unumgänglich nothwendigen Neuregelung des Berechtigungswesens ist eine möglichst gleiche Wertschätzung der realistischen und humanistischen Bildung anzustreben.

Im Schlussworte dankte der Kaiser den Mitgliedern der Conferenz für ihre Mühe und Arbeit und betonte die bedeutende Stellung, welche die Religion im Unterrichtswesen einnehmen müsse.

Der Chef des Civilcabinets, Dr. v. Lucanus, verlas hierauf eine Cabinetsordre, welche die weitere Verfolgung der Reform auf dem Unterrichtsgebiete in Aussicht stellt. Zu diesem Behufe werden Vorschläge wegen Bildung eines Ausschusses von fünf bis sieben Männern gefordert, welcher das Berathungsmaterial sichten und prüfen und dasselbe nach Besichtigung besonders tüchtiger Schulanstalten Preußens und der anderen Bundesstaaten auch nach der praktischen Seite hin vervollständigen soll. Die Einführung des neuen Unterrichtsplanes sei für den 1. April 1892 in Aussicht genommen. Der Kaiser hält bei den erheblichen Mehrforderungen an die Leistungen der Lehrerschaft auch die Regelung der Rangs- und Gehaltsverhältnisse des Lehrerstandes für unerlässlich und wünscht auch darüber Bericht. Fürstbischof Dr. Kopp dankte namens der Conferenzmitglieder für die vom Kaiser ergriffene Initiative.

Aus Württemberg. Zur Reform des höheren Unterrichtswesens.*) Die im Anfang November eingeleiteten Verhandlungen wegen Revision der Lehrpläne der humanistischen Gymnasien sind nunmehr zum Abschluss gekommen. Nachdem sich mit den hierauf bezüglichen Vorschlägen sowol die zur Äußerung veranlassten Vorstände der betheiligten Anstalten mit überwiegender Mehrheit als auch die Ministerialabtheilung für Gelehrten- und Realschulen einverstanden erklärt haben und nachdem mit Allerhöchster Genehmigung Sr. K. Majestät durch Ministerialerlass vom 16. December d. J. der Ministerialabtheilung der Auftrag ertheilt worden ist, die entsprechenden Anordnungen zu treffen, werden die Verfügungen derselben in der nächsten Zeit den Vorständen der Gymnasien zugehen. Die für die größeren und kleineren Lateinschulen hieraus sich ergebenden Anordnungen werden gleichfalls in Bälde getroffen werden. Wir theilen das Wichtigste dieser Verfügungen hier mit. Der Beginn des Unterrichtes im Lateinischen wird von Classe I in die Classe II verlegt, um den in das Gymnasium im achten Lebensjahr eintretenden Schülern, welchen in der Mehrzahl noch die geistige Reife für das Erlernen des Lateinischen und zugleich die nöthige Sicherheit in den

*) Wir veröffentlichen diesen Bericht wegen seines thatsächlichen Inhaltes, nicht wegen des in ihm vertretenen Standpunktes. D. R.

Volksschulfächern, im Lesen, Schreiben, Rechnen fehlt, einen erweiterten Unterricht in diesen Fächern ertheilen zu können. Dem Unterricht im Lateinischen werden in Classe II bis VI zehn Stunden, in Classe VII bis X acht Stunden wöchentlich zugetheilt. Hierdurch wird die Gesammtzahl der bisher in den sämmtlichen Classen wöchentlich auf den Unterricht des Lateinischen verwendeten Stunden von 102 (der Gymnasien in Stuttgart) auf 82 vermindert. Der Beginn des Griechischen wird von Classe IV in Classe V unter Beschränkung der bisherigen in sämmtlichen Classen zusammen auf das Griechische verwendeten Wochenstunden von 42 auf 40 verlegt, da der Beginn in IV. Classe Anforderungen an die Schüler stellt, denen nur die besseren zu genügen imstande sind. Zum Zweck der Befolgung der richtigen Lehrmethode im Lateinischen und Griechischen wird neue Anweisung gegeben, insbesondere die Behandlung der Grammatik in ein richtiges Verhältnis zu dem Lesen der Schriftsteller gesetzt und darauf hingewiesen werden, dass die Lehrer den Hauptzweck des Unterrichtes in den alten Sprachen, die Schüler in die classischen Bildungselemente und das antike Geistesleben einzuführen, stets im Auge zu behalten haben. Durch die Verminderung der Gesammtzahl der bisher auf die alten Sprachen verwendeten Stunden (nach dem Lehrplan der Gymnasien in Stuttgart um 22 Stunden) wird es sodann ermöglicht, ohne die Gesammtzahl der für sämmtliche Classen einer Anstalt in einer Woche vorgeschriebenen Unterrichtsstunden zu erhöhen, den Fächern des Deutschen, Französischen, des Rechnens und der Mathematik, den Naturwissenschaften (Naturkunde und Physik) und dem Zeichnen mehr Stunden als bisher zu widmen und auf diese Weise ein ziemlich allgemein anerkanntes Bedürfnis zu befriedigen. Die Gesammtzahl der bisher in den sämmtlichen Classen der Gymnasien in einer Woche verwendeten Unterrichtsstunden wird für das deutsche von 26 auf 28, für das Französische von 16 auf 18, für Rechnen und Mathematik von 37 auf 39, für Naturwissenschaften einschließlich der Naturbeschreibung von 10 auf 16 erhöht und ein obligatorischer Zeichenunterricht in Classe IV—VI mit zusammen 7 Stunden neu eingeführt. Bezüglich der übrigen Unterrichtsfächer wird die Stundenzahl nicht abgeändert, jedoch bei einzelnen derselben wiederholt auf den richtigen Betrieb hingewiesen, insbesondere hinsichtlich des Unterrichtes in der Geschichte die Fortführung derselben bis in die neueste Zeit und die besondere Berücksichtigung der vaterländischen Geschichte aufs neue eingeschärft. Selbstverständlich kann die Durchführung der hiernach geänderten Lehrpläne erst mit Beginn des nächsten Schuljahres in Aussicht genommen werden. Bezüglich der Hausaufgaben ist bestimmt, dass durch Änderung in den Lehrplänen unter keinen Umständen eine Vermehrung der Hausaufgaben über die denselben durch die bestehenden Vorschriften gezogenen Grenzen hinaus, deren Einhaltung die Anstaltsvorstände zu überwachen haben, herbeigeführt werden darf. Insoweit als durch diese vielseitig geforderte, auch von den Vertretern der humanistischen Bildung gebilligte Einschränkung der für den Unterricht in den alten Sprachen bestimmten Zeit eine Erweiterung des Unterrichtes in den anderen Fächern ohne Vermehrung der Gesammtzahl der Unterrichtsstunden und ohne die Grundlagen der humanistischen Bildung zu verlassen, ermöglicht wurde, werden die Änderungen kaum einem Widerspruch begegnen, wie dieselben auch den Wünschen entgegenkommen, welche die naturwissenschaftliche Facultät in Tübingen in einer in den letzten Tagen

des November dem Cultusminister übergebenen Denkschrift ausgesprochen hat. Anderseits konnte in der gegenwärtigen Bewegung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens kein genügender Grund gefunden werden, diese Änderung in den Lehrplänen der humanistischen Gymnasien auf der Grundlage der in Württemberg bestehenden Scheidung der humanistischen von den realistischen Lehranstalten länger zu verschieben. In dem Kampfe für und gegen die humanistischen Gymnasien, welche zur Zeit in der Tagespresse, wie in Zeitschriften, Versammlungen, Petitionen und Kundgebungen aller Art geführt wird, finden die Grundlagen der humanistischen Gymnasialbildung, wie sie von sachverständiger Seite lebhaft vertheidigt werden, auch außerhalb des Kreises der humanistischen Lehrer eine kräftige, nicht zu unterschätzende Vertretung von Seiten der Presse und der öffentlichen Meinung. Jedenfalls haben die Erörterungen bis jetzt nicht zu einem Ergebnis geführt, welches einen sicheren Anhaltspunkt oder auch nur einen genügenden Anlass zu einer tiefer greifenden Reform auf diesem Gebiete des Unterrichtes abgeben würden. Der Versuch einer grundsätzlichen Reform der bestehenden Einrichtung der mittleren Lehranstalten würde daher, ganz abgesehen von den sachlichen Bedenken, hingegen unter allen Umständen als verfrüht zu betrachten sein. Auf eine theilweise Revision der Lehrpläne der humanistischen Gymnasien konnte sich die württembergische Unterrichtsverwaltung zur Zeit um so beruhigter beschränken, als nach den Ergebnissen der Berliner Conferenz von Schulmännern, soweit sie aus den öffentlichen Blättern zu entnehmen sind, eine Annäherung an die in Württemberg bestehenden Einrichtungen wahrscheinlicher ist als die weitere Entfernung von denselben die Mehrheit. Die Conferenz hat sich gegen die Belastung der preußischen Realschulen mit einem obligatorischen Unterricht im Lateinischen und für die grundsätzliche Beibehaltung von nur zwei Arten höherer Schulen, Gymnasien und lateinlose Realschulen, ausgesprochen. In Württemberg besteht diese Zweitheilung, da, abgesehen von den zwei mit den preußischen sogenannten Realgymnasien nicht auf eine Linie zu stellenden Realgymnasien in Stuttgurt und Ulm, der Unterricht in der lateinischen Sprache als obligatorischer Unterrichtsgegenstand keinen Eingang in die Realschulen gefunden hat. Ebenso kennt das württembergische humanistische Gymnasium den lateinischen Aufsatz überhaupt nicht, welchen als „Zielleistung“ die preußische Conferenz beseitigt wissen will. Endlich ist in Württemberg das Classenlehrersystem die Regel, für welches sich den öffentlichen Blättern zufolge die Commission gleichfalls aus Anlass der Behandlung der Maßregeln gegen die Überbürdung durch Hausaufgaben im Gegensatz zu dem Fachlehrersystem ausgesprochen hat. Was auch im übrigen die Ergebnisse der Reformbewegung sein mögen, unter allen Umständen wird durch die neuesten Verfügungen so viel erreicht, dass die dringenden Verbesserungen im Lehrplane, bezüglich welcher eine gewisse Übereinstimmung erzielt ist, zur Ausführung kommen und der weitere Verlauf der Reformfrage abgewartet werden kann. Indem sodann durch die neuen Verfügungen die Lehrpläne der württembergischen Gymnasien, welche bisher in einzelnen Lehrfächern, namentlich der Mathematik eine große Mannigfaltigkeit aufweisen, einheitlicher gestaltet und im wesentlichen den Lehrplänen der Mehrzahl der Gymnasien der anderen deutschen Staaten gleich geordnet werden, wird hiermit auch der von den Lehrern und den betheiligten Eltern lebhaft empfundene Übelstand, welcher sich bei der

Versetzung von Schülern von der einen in die andere Anstalt aus der Verschiedenheit der Lehrpläne ergeben hat, beseitigt. —

Ferner berichtet man uns aus Württemberg: Der neuesten Volksschulstatistik zufolge wurden pro 1889 unter 245 erledigten evangelischen Lehrstellen 56 mit beständigen Lehrern besetzt. Zur Verfügung stehen 1516 Schulamtscandidaten und 634 Schulamtszöglinge, also zusammen 2150 Lehramtscandidaten. Die Ausbildung fängt mit dem 14. Lebensjahre an, die ständige Anstellung zieht sich bis ins 29. Lebensjahr hinaus; es sind also in der Zahl der Lehramtscandidaten 15 Jahrgänge eingeschlossen, so dass durchschnittlich auf einen Jahrgang 143 Lehramtscandidaten kommen. Diesen steht aber ein jährlicher Bedarf von 56 pro 1889, 74 pro 1888, 77 pro 1887, 97 pro 1886 gegenüber, also durchschnittlich jährlich 73—74. Zieht man die nicht ständig werdenden 246 weiblichen Lehrkräfte ab und hält die noch übrig bleibende Durchschnittszahl des männlichen Jahrgangs 127 dem wirklichen Jahresbedürfnis gegenüber, so ergibt sich ein unverwendbares Plus pro Jahrgang von 54 Candidaten = 42,5 %. Im Hinblick auf diesen grellen Missstand sind wol absichtlich die pro 1. Januar 1890 unverwendet gewesenen Candidaten in der württembergischen Schulstatistik gar nicht aufgeführt. Was die Besoldung anbetrifft, so haben 80,26 % aller evangelischen ständigen Schulstellen unter 1200 Mark Gehalt. Da die evangelische Oberschulbehörde gegenüber den Gemeinden sehr nachsichtig ist und daher viele ständige Stellen längere Zeit mit beständigen Lehrern besetzt lässt, so ist das Anstellungsalter in stetigem Steigen begriffen; unter 3177 evangelischen Lehrstellen sind 28,8 % mit beständigen Lehrern versorgt, gegen 25 % im Jahr 1880.

Nur 0,6 % der evangelischen ständigen Schulstellen beziehen über 1800 Mk. Gehalt. Gehaltszulage bezahlt der Staat zusammen 415 302 Mk. und zwar an 1744 ständige Lehrer 398 680 Mk., an 106 Lehrerinnen (unständig) 10 800 Mk., an 16 Seminaroberlehrer 5822 Mk. Das Durchschnittseinkommen eines ständigen Lehrers steigerte sich seit 1880 um 102 Mk. 4 Pfg., also täglich nicht ganz 28 Pfg.; pro Jahr steigt also das tägliche Diensteinkommen eines evangelischen Schullehrers um 2,8 Pfg., jährlich um 10,2 Mk. „Da wäre es doch unrecht zu sagen, für die Besserung der Gehaltsverhältnisse sei nichts geschehen,“ bemerkt dazu der amtliche Bericht in vollem Ernst. Das Beförderungswesen ist noch in Windeln gewickelt, was die 80,26 % Schulstellen unter 1200 Mk. zur Genüge beweisen. Das Alterszulagensystem, vom 35. bis 55. Lebensjahr reichend, verbindet sich zwar mit dem Stellensystem, aber beide Systeme befinden sich noch im Anfang der Entwickelung. In einer Landgemeinde mit 5000 Seelen und mehr sind z. B. nur die zwei ersten Stellen unter sich und gegen die anderen um 100 Mk. abgestuft, alle anderen aber sind einander gleich mit Anfangsstellengehalt. Jahrzehnte hindurch rücken die betreffenden Lehrer deshalb nicht im Gehalt vor. Bei der außerordentlich geringen Zahl besserer Stellen ist es sehr schwierig, eine Beförderung zu erlangen. Erhält man endlich nach 10—15 jährigem Ausharren eine Stelle, welche in ihrem pensionsberechtigten Gehalt um 15, 20 oder auch 50 Mk. höher ist als die seitherige, und der Umzug kostet je nach der Entfernung 100—300 Mk., was hat man dann gewonnen? Man muss verschiedene Jahre arbeiten, bis die Umzugskosten wieder ausgeglichen sind. Daher kommt

es auch, dass mancher vorzieht, in seiner gewohnten Armut und Kümmerlichkeit auszuharren; nöthig ist vor allen Dingen ein völlig neu aufgeführtes System zur Beförderung, fußend auf dem Altersprincip. Zwar hat die Abgeordnetenkammer für die nächste Etatsperiode eine Erhöhung aller Anfangsgehalte auf 1100 Mk. in Aussicht gestellt, davon soll aber, wie verlautet, gar keine Rede mehr sein, vielmehr sollen die Lehrer mit einer Erweiterung des staatlichen Zulagensystems abgespeist werden. Dies würde aber für die 80% Anfangsstellen sehr niederschlagend, ja zerschmetternd wirken. Von den ausgerechneten Durchschnittsgehalten spüren die Anfänger jahrzehntelang nichts. In unserer Tagespresse wird denn auch die Aufbesserungsfrage vielfach ventilirt. Aber man will nicht einmal die reichsten Gemeinden, die noch Geld unter ihre Bürger vertheilen und ein Opfer wenig empfinden würden, in Anspruch nehmen. Besser jedoch wäre es nach meinem Dafürhalten für die Lehrer, wenn die ganze Gehaltsleistung, ja die ganze Schullast auf die Schultern des Staates übergewälzt würde.*)

Aus Hamburg. Vieles ist hier, zum Theil schon seit langer Zeit, im Werden, aber dunkel und ungewiss ist vielfach noch das Ziel. Die Pein der Ungewissheit verliert endlich ihren Stachel und tritt zurück gegen die skeptisch lächelnde Resignation. Nachdem die Bürgerschaft vor zwei Jahren aus engherzigen formell-verfassungsrechtlichen Rücksichten die Beseitigung der Fachmänner und namentlich der Deputirten der Schulsynode aus der Oberschulbehörde beim Senat beantragt hat, beschäftigt sich auf Anweisung des Senats die Oberschulbehörde mit der Berathung eines neuen Schulgesetzentwurfes. Wie man hört, sind die Arbeiten fast vollendet, und das nächste Jahr wird voraussichtlich eine öffentliche Discussion und die bürgerschaftlichen Verhandlungen darüber bringen. Die hiesige Volksschullehrerschaft, wie auch weitere pädagogische Kreise interessirt in erster Linie aus der zu erwartenden Vorlage die Frage der Zusammensetzung der Oberschulbehörde, namentlich die Vertretung der Lehrerschaft in derselben und das Schicksal unserer vielgepriesenen Schulsynode. Was erstere Frage betrifft, so ist die Lage derselben jetzt folgende: Die Bürgerschaft will der die Lehrerschaft vertretenden Schulsynode auf keinen Fall das Recht, aus ihrer Mitte Mitglieder in die Oberschulbehörde zu entsenden, länger zugestehen. Wie könnten Vorgesetzte und Untergebene nebeneinander in derselben Behörde sitzen! Obwohl sich seit Bestand der jetzigen Einrichtung noch keinerlei Inconvenienzen aus dieser Thatsache ergeben haben, die Staatsweisheit unserer Volksvertreter verlangt ein schematisch geordnetes Verwaltungssystem, und darum muss eine Institution, welche in der gesammten deutschen Schulwelt als eine fortschrittliche Errungenschaft angesehen wird, fallen. Der Senat scheint wenig Neigung zu haben, wegen der Vertreter der Lehrerschaft einen Conflict herbeizuführen, und wird vermuthlich durch ein Compromiss unter Preisgabe der Synodalvertreter die beiden Schulräthe für die Oberschulbehörde retten. Wie aber wird's mit den beiden Vertretern des geistlichen Ministeriums in der Oberschulbehörde? Das

*) Die Bewegung unter der württembergischen Lehrerwelt, namentlich auch hinsichtlich der Fachmannsaufsicht, treibt gegenwärtig hohe Wogen — wie noch nie. Möge der Wellenschlag, der Kampf um die langersehnte Selbstständigkeit bald vom gewünschten Erfolg gekrönt sein!

mögen die Götter wissen! Der für felsensicher gehaltene Satz, dass die Vertreter der Lehrerschaft nur zugleich mit den Geistlichen, diese wohl ohne jene, nie aber umgekehrt, fallen könnten, hat in letzter Zeit einen bedenklichen Stoß erhalten. Es schwirren Gerüchte in der Luft, und sie haben in Auslassungen von Wissenden ihre Unterlage, dass die Oberschulbehörde dem Senat vorschlagen wird, die Vertreter der Schulmänner zu beseitigen und die Vertreter der Geistlichen zu belassen — in der Schulbehörde. — Von dieser Entscheidung wird wesentlich auch das Schicksal der Schulsynode abhängen. Wird diese Körperschaft ihres wichtigsten Rechtes, der Entsendung von Mitgliedern in die Oberschulbehörde, beraubt, bleibt es ferner, gemäß einer senatlichen, der einstimmigen Auffassung der Lehrerschaft schnurstracks zuwiderlaufenden Interpretation des Unterrichtsgesetzes, der Oberschulbehörde anheimgestellt, über das Schulwesen betreffende Gesetzvorlagen das Gutachten der Synode einzuholen oder nicht, so erscheint der eigenthümliche Wert dieser in Deutschland einzig dastehenden Institution gleich Null. — Die gegenwärtige Synode befindet sich hinsichtlich ihrer Wertschätzung in einer eigenthümlichen Lage. Die Oberschulbehörde glaubt den Beschlüssen der Synode wenig Wert beimessen zu können, weil sie von einem wechselnden und geringen Bruchtheil der Synodalberechtigten gefasst werden, und die Mehrheit der Lehrer hält sich von den Berathungen fern, weil die Behörde erfahrungsgemäß die meisten und wichtigsten Beschlüsse ignorirt. Beide Auffassungen sind vom Standpunkt der Schule aus tief zu beklagen. Die Lehrer sollten Muth und Selbstaufopferung genug besitzen, dann wenigstens die Schanzen zu vertheidigen, wenn die Gefahr droht, und die Herren der Behörde bedenken, dass dieser Bruchtheil die Elite der Lehrerschaft darstellt. Bedauerliche Zeichen dieser beiderseitigen Auffassungen sind — auf Seiten der Behörde: die plane Ablehnung jener mit zum Theil völliger Einstimmigkeit gefassten Anträge bez. der Conferenzen, des Strafreglements und der Verbindung von Schule und Haus, sowie bez. der öffentlichen Spielplätze — auf Seiten der Lehrerschaft: eine Wahlbetheiligung von etwa 20 % der Synodalen bei der Erneuerung des Vorstandes im September d. J. Dies Missgeschick von außen und innen entmuthigt jedoch Synodal-Ausschuss und -Vorstand, an dessen Spitze an Stelle des pensionirten Seminaroberlehrers Johs. Halben Hauptlehrer H. Fricke getreten ist, keineswegs. Eine umfassende Arbeit, die Revision des gesammten Lehrplans für die hamburgischen Volksschulen, ist erst in den letzten Tagen in Angriff genommen worden, und principiell wichtige Fragen, wie die über Stundenzahl und Fächer für die einzelnen Stufen, werden hier zur Entscheidung gebracht.

Für die überwiegende Mehrheit der Lehrer scheint das Gehaltsgesetz ein viel größeres Interesse zu haben, als das Schicksal der Synode. Seit langem schon wird tagtäglich eine Senatsvorlage, betreffend Regulirung der Beamtengehälter erwartet. Eine Erhöhung der bisherigen Gehaltssätze ist zweifellos; erhalten die meisten Lehrer doch bereits seit Ostern 1889 eine Theuerungszulage von 150 Mark jährlich. Sehr fraglich ist dagegen, ob der allgemeine Wunsch der Lehrerschaft nach Aufhebung der beiden Gehaltsclassen Berücksichtigung findet, obwol ein Artikel unseres trefflichen J. J. Scheel in der „Pädagogischen Reform“ die moralische und dienstliche Schädigung, die mit diesen beiden verschiedenen Gehaltsscalen verbunden ist, überzeugend und mit herzlicher Wärme dargelegt hat.

Die Gehaltsfrage ist auch der Angelpunkt, um den sich augenblicklich eine energische Bewegung unter den Landschullehrern des hamburgischen Gebiets dreht. Sie verlangen Verstaatlichung der Gemeindeschulen und Einreihung in die städtische Volksschullehrerschaft. Die Theuerungsverhältnisse des Landgebietes sind in der Nähe der Großstadt so ungünstig, dass der Forderung einer gleichen Besoldung mit den Stadtlehrern die Berechtigung kaum abzusprechen ist, zumal bez. der Vorbildung genau dieselben Bedingungen erfüllt werden müssen. Wol nirgends in Deutschland sind die Lehrer finanziell so ungünstig gestellt, wie die Hilfslehrer der hamburgischen Landschulen. Ohne Anrecht auf feste Anstellung beziehen sie jahraus, jahrein 900 Mark. Die Folge ist ein so großer Lehrermangel, dass nicht selten minderwertige Lehrkräfte von außen hereingezogen werden müssen und bei jedem Seminarabgang in Hamburg mehrere Abcommandirungen auf das wenig beliebte Landgebiet stattfinden.

Auch innerhalb der städtischen Lehrerschaft zeigt sich ein großes Streben nach engerem Zusammenschluss. Die drei großen hiesigen Lehrervereine: der „Verein Hamburger Volksschullehrer“, die „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ und der „Schulwissenschaftliche Bildungsverein“, sowie der „Verein Hamburger Landschullehrer“ haben eine gemeinschaftliche Commission ernannt, welche eine theilweise Vereinigung mit anscheinend günstigem Erfolge vorbereitet.

Eine schöne Frucht vereinten Strebens der genannten Vereine in Verbindung mit dem Hamburger Lehrergesangverein (der Verein der Lehrer an den höheren Schulen und die positiv christliche „Lehrerunion“ hatten sich geziemendermaßen ausgeschlossen) war die am 25. October veranstaltete Diesterwegfeier, welche durch eine Betheiligung von ca. 3000 Theilnehmern zu einer imposanten Kundgebung sich gestaltete. Herr Johs. Halben hielt in streng akademischem Stile die Festrede, welche durch die persönlichen Beziehungen des Redners zum Altmeister einen gewissen Reiz bekam. Von einem echt Diesterwegschen Feuer- und Kampfesgeist durchweht war der von unserem geistvollen, in der deutschen Literatur dereinst fraglos zu einer entscheidenden Rolle berufenen Collegen Otto Ernst (Schmidt) gedichtete und gesprochene Prolog, welcher mit den Worten schloss:

„Es geht ein herber Hauch durch diese Tage.
Dass er den Lenz auf seinen Schwingen trage,
Dass er zum Sturm anwachse, hehr und schön,
Der reinigend erbraust ob Thal und Höh'n,
Dass er uns mache frei von Trug und Tand,
Dass er hinweg aus unserm Vaterland
Der Lüge und der Knechtschaft Priester feg':
Hilf Du dazu, Geist unsers Diesterweg!“

Am 1. Juli ist die hiesige Lehrerzeitung, die „Päd. Reform“, wegen Augenleidens des Gründers und bisherigen Redacteurs in andere Hände übergegangen. An die Stelle unseres hochgeschätzten, echt freiheitlich gesinnten, aber auch unentwegt starren Harro Köhncke ist der nicht minder eines gleichen Zieles sich bewusste, aber mit größerer Versatilität begabte Herr Karl Bast getreten.

Von weiteren Personalnotizen mögen noch erwähnt sein: das Hinscheiden des allbekannten Schulraths a. D. Theodor Hoffmann, die Pensionirung des

nebst Hoffmann um das hamburgische Schulwesen hochverdienten Johs. Halben und die Ernennung des bisherigen Seminardirectors Mahraun zum Nachfolger des verstorbenen Schulraths Dr. Kersten. — Wenn ich endlich noch erwähne, dass die Behörde mit der Gründung von Schulen für Schwachsinnige, welche Einrichtung sich in unserer Nachbarstadt Altona trefflich bewährt hat, vorzugehen beabsichtigt, dass die Jugendschriften-Commission des Vereins Hamburger Volksschullehrer, wie im vorigen Jahre, so auch zum heurigen Weihnachtsfeste ein Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften nach strenger Prüfung aus dem Meere von Schund ausgesondert, in etwa 100 000 Exemplaren durch die Schüler zur Vertheilung bringt und dass die Witwencasse der „Gesellschaft der Freunde etc.", welcher eine große Zahl hiesiger Lehrer angehört, ihre Leistungsfähigkeit von 280 Mark Witwengeld, nebst 32 Mark für jedes Kind, auf 360 Mark und 50 Mark jährlich erhöht hat, so habe ich aller wichtigeren Vorgänge im hiesigen Schulwesen Erwähnung gethan und schließe mit dem Bewusstsein, den Leser durch die letzten Mittheilungen in eine befriedigte Stimmung versetzt zu haben.

Aus der Fachpresse.

389. Die Behandlung praktischer Lectionen in unseren Fachblättern (Deutsche Schulpr. 1890, 38). Die Arbeit verdient Anerkennung, weil sie zeitgemäß ist. Die fraglichen Veröffentlichungen sind berechtigt: das musste einsichtslosen Angreifern und hochnäsigen Verächtern einmal gesagt werden. Nur hätte Verfasser seine Sache mit mehr Gründlichkeit verfechten und etliche kritische Gänge unternehmen sollen.

390. Die Concentrationsideen in den verschiedenen Unterrichtsgebieten (G. Stucki, Schweiz. Lehrerztg. 1890, 35—38). Vor allem beachtenswert die allgemeine Bemerkung: „Dass ein in sich zusammenhängender, geschlossener Geistesinhalt entstehe, dazu hilft zunächst und im allgemeinen nur der tüchtige, erzieherische Geist des Lehrers, der überall weniger auf das unmittelbare Geben, als auf das Wecken, Anregen, Fesseln, auf selbstständiges Prüfen und Urtheilen abzielt, der bei allem und in jeder Stunde eine sittlich reine, gemüthlich warme Atmosphäre zu verbreiten weiß. Wo dieser Geist fehlt, helfen alle methodischen Werke zur Erzielung der Einheit im Erziehungswerke der Schule wenig. Wo er dagegen im Lehrer vorhanden ist, mögen solche Werke die Arbeit wesentlich erleichtern."

391. Der Handfertigkeitsunterricht (F. Mandl, Päd. Rundschau 1890, IX). Verfasser, ein gemäßigter Freund der Handarbeit, findet dieselbe hauptsächlich geeignet für Kinder, welche sich selbst überlassen sind, für Knabenhorte, Waisenhäuser und ähnliche geschlossene Anstalten. Mit Recht wird auch hervorgehoben, dass der fragliche Unterricht in sanitärer Beziehung keine großen Vortheile bietet.

392. Die Macht des geflügelten Wortes oder Sprüchwortes (C. Pilz, Allg. Deutsche Lehrerztg. 1890, 35). Begriff — Geschichte (Sammlungen) — Inhalt (der alle menschlichen Stände, Zustände und Verhältnisse berührt; aus Sprüchwörtern ließe sich eine ganze Erziehungslehre zusammensetzen) — Eigenthümlichkeit; verschiedenartiger Charakter — Segen und Unsegen im allgemeinen — Pflicht des Volkserziehers (im allgemeinen: „der

Lehrer hat dafür zu sorgen, dass Sprüchwörter nicht Gifte für das Kinderherz, sondern Amulette werden, die es vor dem Bösen bewahren und in der Sittlichkeit und aller Tugend stärken und fördern“).

393. Wie die Sprache altes Leben fortführt (R. Hildebrand, Zeitschrift f. d. deutsch. Unterr. 1890, V). Solches nachzuweisen ist eine in formaler wie sachlicher Beziehung vorzügliche Denkübung. Vorgeführte Beispiele: Fensterscheibe — Die Uhr ist abgelaufen (von der Sanduhr) — Laden des Gewehrs (in Erinnerung an die vom Alterthum überkommenen Belagerungsmaschinen, welche wirklich aufgeladene Lasten fortschleuderten).

394. Eine Verirrung im deutschen Unterricht (Deutsche Schulpr. 1890, 39). „Man scheidet nicht genugsam aus; man ist sich nicht klar darüber, was aller Unterricht mit dem Unterricht in der Muttersprache Gemeinsames haben soll, und was dagegen das Eigenthümliche dieses letzteren ist.“ „Ist es nicht wahr, dass in den ‚Deutschstunden‘ an vielen Orten alles Mögliche und Unmögliche getrieben und gelernt wird, nur eben nicht Deutsch? Der Sprachunterricht soll nicht die Form von ihrem Gehalte abgelöst behandeln; wol aber soll er die Hauptaufmerksamkeit und Hauptanstrengung der Sprache als dem bestimmten Ausdruck eines Inhalts zuwenden und diesen Inhalt nicht als etwas für sich und mit dem ihm eigens zukommenden Interesse behandeln.“ „Seine vollauf ausreichende, scharf begrenzte Aufgabe ist: dem Schüler grammatische und stilistische Sicherheit, Geschmack und ästhetisches und historisches Verständnis der deutschen Schriftsteller und ihrer Sprache (letzteres selbstverständlich in den höheren Schulen) beizubringen. Diese Aufgabe nimmt allerdings die Thätigkeit des Deutschlehrers hinreichend in Anspruch; wo er nicht nach diesem Ziele strebt, da ist er — auf dem Holzwege.“

395. Die Bildung des deutschen Stiles in der Schule (K. Fischer, Deutsche Blätter 1890, 34. 35). Beschäftigt sich hauptsächlich mit den höheren Schulen und beruft sich auf Hiecke: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. — Anlehnung an die Lectüre: Gliederung der (epischen) Lesestücke als Vorübung zu einer selbstständigen Anordnung der Gedanken beim Aufsatz (ist der „Dispositionslehre“ vorzuziehen oder hat sie wenigstens zu stützen) — Aufsuchen von Belegen für die Angemessenheit des Stiles. „Wenn der deutsche Stil in der Schule Klarheit, logische Ordnung und Angemessenheit erkennen lässt, sollte man sich begnügen.“ — Den „schönen Stil“ hat die (höhere) Schule wenigstens zu zeigen, das Streben danach anzuregen; doch handelt es sich (auch in den obersten Classen) nur um einen Anfang; man beschränke sich auf das, was verhältnismäßig am leichtesten gefunden und nachgeahmt werden kann: schöne Wortstellung (Wechsel) und Wolklang. — Nachweis, dass der Unterricht in den fremden (besonders „classischen“) Sprachen den deutschen Stil nicht wesentlich fördert.

396. Der formale Bildungswert des Französischen (K. Schäfer, Allg. Deutsche Lehrerztg. 1890, 42) besteht darin, dass es: die Gesetzmäßigkeit in der Sprache klar erkennen lässt — dem Deutschen genügend fern und genügend nahe steht, um überall Vergleiche zu ermöglichen (Vorzug vor dem Lateinischen und Englischen) — eine analytische Sprache ist. Diesen formalen Bildungswert besitzt das Französische aber nur dann, „wenn man die Errungenschaften der romanischen Sprachwissenschaft dem Schulunterricht dienst-

bar macht und das mechanische Erlernen durch verstandesmäßiges Erfassen, durch ein Verstehen von innenheraus ersetzt."

397. Aus meinem naturgeschichtlichen Tagebuche (Groth, Deutsche Blätter 1890, 32. 33). Fragen: 1. solche, die der Lehrer an die Natur stellt und die sie ihm beantwortet, wenn er „sie unberührt lässt" — 2. solche, welche man an Thiere und Pflanzen stellt, indem man sie in andere Lebensverhältnisse bringt — 3. solche, die nur Männer der Naturwissenschaft beantworten können; der Laie (auch der Volksschullehrer) hat sich die Antwort zu holen aus ihren Werken oder direct von ihnen selbst. — Wie sich diese drei verschiedenen Arten von Fragen und Antworten bei einem einzigen Pensum durchdringen und ergänzen, zeigt Verfasser an einer Untersuchung über die Abhängigkeit der Thiere vom Licht.

398. Adolf Diesterweg*) (Schweiz. Lehrerzeitung 1890, 44. 45). Nr. 44 ist als „Diesterweg-Nummer" ausschließlich dem Meister gewidmet und mit Geschick zusammengestellt: „Einige Streiflichter auf seine Zeit, seine Bestrebungen und seine Thätigkeit als Lehrer und Schriftsteller" (in Nr. 45 abgeschlossen) — Aussprüche Diesterwegs (hauptsächlich über die Lehrerpersönlichkeit) — Äußerungen von Dittes, Bartels, L. Rudolph, E. Langenberg — Diesterwegliteratur. Die Einleitung weist die Berührungspunkte (im Leben und Leiden) zwischen Diesterweg und Scherr nach (was auch der zürcherische Festredner — am 22. November — gethan, während der bernische — 12. November — Diesterweg neben den Seminardirector Grunholzer gestellt).

399. Adolf Diesterweg (Stifel, Schweiz. Schularchiv 1890, X). Verfasser bekennt: „Auch die schweizerische Schule im allgemeinen und die schweizerische Lehrerschaft (namentlich diejenige der Volksschule) im besonderen haben Diesterweg viel, sehr viel zu verdanken; wahrscheinlich mehr, als man sich's gewöhnlich denken und zugeben möchte." „Eine aufmerksame Prüfung unserer Schulgeschichte und Schulliteratur und der Entwickelung, welche die sociale Stellung der Lehrer in mehreren Cantonen genommen, ergibt, dass Diesterwegs Geistesthaten für die Schweiz von ganz bedeutender Wirkung gewesen."

400. Diesterwegs Eigenart als Pädagoge; sein Testament (A. Rebhuhn, Päd. Zeitung 1890, 44). Eigenart: Kein Originalpädagoge (d. h. ohne eigene große, dem Erziehungswesen ganz neue Bahnen anweisende Gedanken) — Verwirklichung der Pestalozzi'schen Ideen — Darstellung der pädagogischen Zielpunkte im wesentlichen Ausfluss unmittelbaren, instinctiven Erfassens (Aufsätze mit dem Charakter lebendiger Rede) — nicht der Intellect, sondern das Gemüth spricht zumeist aus ihm (seine Humanität = Ausbildung des idealen Gefühls) — sein Stolz: in steter Berührung mit den Lehrern zu bleiben, ihnen ein Ideal vorzuleben, für ihre materiellen Interessen mit unvergleichlichem Edelmuth einzutreten. — Vermächtnis: Zehn Sätze, welche Diesterweg in seinem Jahrbuch von 1858 als „Ziele der Lehrerbestrebungen für alle Zeiten" aufgestellt.

*) Wir zeigen — als Ergänzung zu unserem letzten Berichte — noch zwei Diesterwegaufsätze aus der schweizerischen Fachpresse an. Mit Anerkennung genannt zu werden verdienen auch die Artikel im Berner (Nr. 44) und im Aargauer Schulblatt (Nr. 22. 23). — Die Rebhuhnsche Arbeit skizziren wir, weil sie — indem sie Diesterwegs Eigenart feststellt — eine Ergänzung zu allen anderen bildet.

401. „Rembrandt als Erzieher“ (E. v. Sallwürk, Deutsche Blätter 1890, 44). Es ist lebhaft zu begrüßen, dass ein hervorragender pädagogischer Theoretiker, welcher überdies der obersten Unterrichtsbehörde seines Landes (Badens) angehört, das rechte Werturtheil über ein Buch fällt, welches mit seinem beispiellos großen Absatz nur den „Geschmack“ (will sagen die Neuheitssucht und Kritiklosigkeit) des „gebildeten“ Publicums constatirt. — Das Urtheil lautet: Ein in keinem Theile gründlich durchgearbeitetes Buch, voll von ermüdenden Wiederholungen; ein allegorischer Irrgarten; eine Nachahmung, die hinter ihrem Muster (Montaigne) weit zurückbleibt. Verfasser kann bei keinem Punkte ruhig verweilen; seine Gedanken wandern fortwährend; er dringt in die Gegenstände nicht ein — er umkreist sie nur, um sie in ihrer verschiedenen Beleuchtung zu beschauen. „Deutsch“ ist in dem Buche alles, was die Sympathie seines Verfassers zu gewinnen gewusst hat (deshalb auch Shakespeare, Leonardo da Vinci „gute Deutsche“!) Dieser Herr Verfasser aber kennt weder den deutschen Volkscharakter, noch den heutigen Culturzustand der Deutschen — und über Erziehung spricht er eigentlich nie.

402. Der Staat als Erziehungsanstalt (Allg. deutsche Lehrerztg. 1890, 37. 38). Die volkspädagogische Bedeutung der Rechtsordnung besteht darin, dass sie das Bewusstsein des Rechtsschutzes erweckt, als Bedingung der Rechtsgleichheit gleiche sittliche Pflichten fordert, das drückende Gefühl der Schuld in der Sühne auslöst, durch die Bekämpfung selbstsüchtigen Strebens und durch Erweckung des Gemeinsinnes das Menschenthum begründet, mit der Unterwerfung unter die allgemein giltige, unwandelbare Ordnung die Bedingung für die wahre Freiheit schafft. Die politische Freiheit ist die Bedingung der sittlichen Freiheit. Die Hauptkennzeichen eines freien Volkes sind: Klarheit in der Beurtheilung der öffentlichen Verhältnisse und Gewinn gesunder Lebensanschauungen; Entwickelung eines starken Selbst- und Rechtsbewusstseins; rege Selbstthätigkeit im Dienste eigener Interessen, begeisterte Hingabe an das Gemeinwol.

403. Kritische Skizzen III. Gleichheit (Wächter, Päd. Reform 1890, 41). Verfasser verlangt überall dort, wo es sich um gemeinsame Arbeit handelt (im Amte, im Verein) volle Gleichheit der Mitglieder („da steht einfach Mann gegen Mann“). Doch haben die jungen Lehrer auf diese Gleichstellung nur dann Anspruch, wenn sie rechten Ernst und Würde, wahrhafte Männlichkeit, reine Begeisterung beweisen. — Selbstverständlich fordert Wächter auch eine allgemeine Volksschule, die aber erst dann ins Leben treten könne, „wenn auf politischem, religiösem, socialem, pädagogischem Gebiete eine gründliche Umwälzung“ vollzogen worden sei.

404. Erziehung und Vernunft (Anders, Die deutsche Volksschule 1890, 28). Für die theoretische Vernunft lässt sich in der Schule ein guter Grund legen (durch entwickelnden Unterricht). Der Erziehung zur praktischen Vernunft erwachsen durch die Einflüsse des Elternhauses Schwierigkeiten. Sehr wenig kann die Schule für die Entwickelung ästhetischer Vernunft thun; sie muss sich begnügen, wenn sie das Kind zu Reinlichkeit, Sauberkeit, Ordnung, Schamhaftigkeit, Anstand erzieht.

405. Über Erziehung an gewerblichen Lehranstalten (J. Kajetan, Centralbl. f. d. gewerbl. Unterr. in Österr., Suppl. zu Bd. VIII, H. 1/2. 1890). Als „ein ganz vorzügliches Mittel zur Anbahnung der Geistesgegenwart“ (diese

und Pünktlichkeit, Ordnungssinn, Gewissenhaftigkeit, Selbstbeherrschung seien die hauptsächlichsten Eigenschaften der technischen Berufsgenossen) bezeichnet Verfasser „Excursionen in Maschinenfabriken, Maschinenanlagen und Besuche auf Bauplätzen". „Ein solcher Anschauungsunterricht scheint mir eine Art geistiger Unfallversicherung zu sein, die, wenn richtig geübt, viele materiellen Unfälle hintanhalten dürfte." Im allgemeinen weist Kajetan mit Recht darauf hin, dass die Fragen der Erziehung an Gewerbeschulen kaum erst gestreift wurden, dass es auf diesem Gebiete also noch viel zu thun gibt.

406. Eine Frage an Psychologen (Berner Schulblatt 1890, 43). „Denke nach! forderte ich einen Schüler auf. Dieser erwiderte mit der Frage: Wie macht man das? Ich bin bis zur Stunde zu keiner befriedigenden Antwort gekommen; aber es muss sicher eine solche (und eine fruchtbringende) geben für den Lehrer, schwieriger für den Schüler. Wenn der Lehrer eine gute Antwort weiß, so kann sie ihm helfen, den Schüler im Nachdenken immer sicherer zu leiten."

407. Über Förderung der Sprachkraft und Sprachfertigkeit (Fr. Viergutz, Deutsche Schulztg. 1890, 38). Beachtenswert der Vorschlag, den Aufsatz nach der Correctur wörtlich einlernen zu lassen. Die Einprägung bedingt wenig Mühe und ist doch für die Sprachbildung sehr förderlich; denn „die eigene Sprache des Kindes ist unter Beihilfe des Lehrers verfeinert worden". Das Kind gelangt durch Aneignung dieser seiner „besseren" Sprache auf eine höhere Stufe sprachlicher Bildung.

408. Einige Blätter aus dem Tagebuche unserer Mutter Erde (O. Twiehausen, Aus der Schule f. d. Schule 1890, I. II). Ein Beispiel, wie gewisse Stoffe aus der Geologie, welche der erdkundliche Unterricht nicht unberücksichtigt lassen darf, schulgerecht zu behandeln sind. Verfasser stellt in anschaulicher Weise die Unterschiede in der Zusammensetzung der Gesteine aus der Sandsteingruppe, Kreidegruppe und Granitgruppe fest und spricht dann ausführlicher über die Entstehung der Sedimentgesteine, wobei die Einwirkungen der atmosphärischen Niederschläge, der Erosionsthätigkeit und Schlammablagerung besonders beachtet und zu Rückschlüssen verwertet werden.

409. Ausblick (F. Graberg, Die gewerbl. Fortb. 1890, X). Bezieht sich auf den gewerblichen Unterricht. „Der Ausblick auf die Bestrebungen der Gegenwart zeigt uns besonders zwei Gesichtspunkte, die noch nicht in ausreichender Weise berücksichtigt sind, nämlich die systematische Übung der Hand und die Ausbildung der Combinationsgabe, des Vermögens, Formvorstellungen selbstthätig zu verknüpfen. Das Zurückbleiben beider Richtungen des Unterrichtes verschuldete die herrschende Pflege der Sprachbildung." — „Es gibt aber ein denkendes Gestalten von Körpern, wie es ein denkendes Sprechen gibt, und zwar vollzieht sich jenes Denken ohne Worte, einfach durch sicher geregelte Handgriffe. Das sind nicht die gewandtesten Arbeiter, die viele Worte machen, sondern die da schweigen und thun."

Literatur.

Dr. Friedrich Dittes, Schule der Pädagogik. Gesammt-Ausgabe der Psychologie und Logik, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Methodik der Volksschule, Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes. Vierte verbesserte Auflage. 1. Lieferung. Leipzig, Julius Klinkhardt. Pro Lief. 0,40 Mk.

Schon vor längerer Zeit war das Werk vergriffen und die neue Auflage vorbereitet. Verfasser und Verleger entschlossen sich aber, die Ausgabe zu vertagen, um nicht im Diesterwegjahre den Schriften des gefeierten Pädagogen und über ihn Concurrenz zu machen, was hoffentlich Billigung finden und uns entschuldigen wird, wenn Bestellungen der „Schule der Pädagogik" bisher nicht ausgeführt wurden. Über das Werk selbst zu sprechen, glaube ich an dieser Stelle unterlassen zu können und zu sollen. Die erste Lieferung wird von jeder Buchhandlung zur Einsicht verabreicht und bietet jedermann die Möglichkeit einer eingehenden Information. Ich kann nur sagen, dass ich dem Werke auch neuerdings alle Aufmerksamkeit gewidmet habe, und dass der Verleger bei schöner Ausstattung einen Preis gestellt hat, wie er nicht billiger sein kann. Nun muss ich es meinen Freunden und allen, welche die Absicht haben, meine pädagogischen und schulmännischen Anschauungen objectiv zu würdigen, bez. zu verbreiten, anheimstellen, ob sie das Werk studiren wollen und empfehlen können. Jedenfalls muss ich wünschen, dass es von allen denen gelesen werde, welche mir zustimmen oder mich bekämpfen wollen. D.

L. Clausnitzer, Geschichte des preußischen Unterrichtsgesetzes. Mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule. Zweite wesentlich vermehrte, bis auf die Gegenwart fortgeführte Auflage. 319 S. Berlin, Emil Goldschmidt. 4 Mk.

Als dieses Werk vor 14 Jahren zum erstenmale erschien, fand es wegen seiner Gründlichkeit, Übersichtlichkeit und klaren Stilisirung allgemeinen Beifall. Jetzt, wo es bis auf die Gegenwart fortgeführt ist und durch den in diesen Tagen erneuerten Versuch, ein preußisches Unterrichtsgesetz zu schaffen, actuelles Interesse gewonnen hat, wird eine kurze Anzeige genügen, ihm abermals zahlreiche Leser, besonders in den Kreisen der Volksschullehrer, zu gewinnen.

A. Berthelt, Chemie. Für Schulen und zum Selbstunterrichte. Mit 25 Abbildungen. Achte, neu durchgesehene Auflage. 116 S. Leipzig u. Berlin, Julius Klinkhardt. 0,90 Mk.

Ein längst bewährtes Büchlein, ausgezeichnet durch treffliche Auswahl, umsichtige Anordnung und methodische Behandlung des Lehrstoffes; um es auf der Höhe der Zeit zu erhalten, ist ihm in der neuen (achten) Auflage abermals eine sorgfältige Durchsicht gewidmet worden. Für den elementarischen und populären Unterricht in der Chemie dürfte es kaum einen besseren Leitfaden geben.

Thiere der Heimat von Adolf und Karl Müller. Mit zahlreichen Chromolithographien nach Original-Aquarellen von C. F. Deiker und nach Zeichnungen von Adolf Müller. Zweite Auflage. Verlag von Theodor Fischer in Cassel. Vollständig in circa 25 Lieferungen à 80 Pfg.; enthaltend zwei Bogen Text und zwei Tafeln.

Dieses Lieferungswerk, dessen Besprechung wir verschoben, um in einer größeren Zahl von Lieferungen eine bessere Beurtheilung desselben zu ermöglichen, entspricht vollkommen den Anforderungen, die man an dasselbe stellen kann. Der Text ist sehr ausführlich gehalten und verräth eine kundige Hand, die Bilder sind gelungen, nur manchmal (wie das Reh) in den Farben etwas grell; doch zeichnen sich alle Bilder durch lebhafte, natürliche, das Thier charakterisirende Stellungen aus, so dass das Schablonenhafte anderer Atlanten hier nirgends zum Ausdrucke kommt. C. R. R.

Dr. Johannes Leunis, Analytischer Leitfaden für den ersten wissenschaftlichen Unterricht in der Naturgeschichte. Zweites Heft: Botanik. Neu bearbeitet von Dr. A. B. Frank, Professor der Pflanzenphysiologie an der königl. landw. Hochschule zu Berlin. Zehnte verbesserte Auflage. Mit 421 Holzschnitten und 1 Karte. X u. 270 S. Hahnsche Buchhandlung. 1,80 Mk.

Die alte Leunis'sche Naturgeschichte in neuer Ausstattung, das gute Alte mit wirklichen Verbesserungen, dadurch muss dieses in seiner vorzüglichen Anlage allgemein beliebte Buch stets neue Freunde sich gewinnen. Zu diesen Verbesserungen gehören vor allem der grössere, die Augen mehr schonende Druck und die dadurch deutlichere Abgrenzung des Wichtigen von dem minder Wesentlichen. Textlich ist hervorzuheben, dass die Morphologie durch Aufnahme einer Besprechung der Bedeutung der Organe an Lebhaftigkeit gewann, und dass das Register jetzt nach den Seiten und nicht nach den Paragraphen angelegt ist. Überhaupt ist auf alle neuen Erfahrungen gebürende Rücksicht genommen und doch der Umfang des Buches infolge Weglassens minder wichtigen Beiwerkes nicht vergrößert worden. C. R. R.

Taschenbuch für Pflanzensammler von Emil Fischer. Siebente verbesserte und vermehrte Auflage. Mit drei Farbendrucktafeln und vielen Holzschnitten. IV u. 344 S. Leipzig, Oskar Leiner. Geb. 2,80 Mk.

In den „allgemeinen Vorbemerkungen" ist die durch viele Holzschnitte illustrirte Terminologie enthalten; das Linné'sche System dient dazu, um die Gattungen zu bestimmen, wobei die Vorsicht gebraucht ist, dass Pflanzen, welche die Merkmale verschiedener Classen an sich tragen, auch in den ihnen eigentlich nicht zukommenden Classen angeführt erscheinen, aber durch einen Stern kenntlich gemacht sind und beigefügte Ziffern auf die eigentliche Classe und Ordnung hinweisen. Der Blütenkalender hat den Zweck, die Arten zu bestimmen. Das Taschenbuch für Pflanzensammler hat ebenso, wie die anderen ähnlichen Taschenbücher Fischer's seine sehr guten Seiten und ist sehr praktisch angelegt, wie vor allem auch das Fundnotizbuch und die Schiefertafel-Pergamente vortheilhaft sind. Ein genaueres und schnelleres Bestimmen wird wol für jenen Schüler möglich sein, der an ein analytisches, nach natürlichem Systeme eingerichtetes Buch gewöhnt ist, da speciell im Blütenkalender die Formen, welche an verschiedenen Standorten und durch längere Zeit blühend vorkommen, nicht wiederholt erscheinen, was allerdings den Umfang des Buches bedeutend vergrößert haben würde. Doch auch so wie das Buch ist, hat es seine großen Vorzüge und bietet anderen ähnlichen Werken gegenüber so viele Vortheile, dass dasselbe noch viele Freunde sich erwerben und noch viele Auflagen erleben wird. Die Ausstattung ist vorzüglich. C. R. R.

Grundzüge der Botanik. Zum Gebrauche für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Von Otto Behrendsen, Oberlehrer am königl. Gymnasium

zu Göttingen. Mit zahlreichen Holzschnitten. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. VI u. 220 S. Halle a/Saale 1890, Max Niemeyer. 2 Mk.

Da die Anlage des Buches in dieser zweiten Auflage dieselbe geblieben, so konnte wol bei einem Leitfaden, dessen Hauptbestandtheil Bestimmungstabellen für die Gattungen und Arten der Pflanzen bilden, in welchen eigentlich die ganze specielle Systematik des Buches besteht, von einer bedeutenderen Veränderung kaum die Rede sein. Durch die Aufnahme einer nicht unbeträchtlichen Anzahl von Arten in den Specialtheil hat aber das Buch eine erfreuliche Erweiterung und noch größere Brauchbarkeit erhalten. Durch Beifügung eines „H" und der speciellen Standorte in der Hildesheimer Gegend erhält das Bestimmungsbuch den Charakter einer „Special-Flora". C. R. R.

Taschenwörterbuch für Botaniker und alle Freunde der Botanik, enthaltend die botanische Nomenclatur, Terminologie und Literatur, nebst einem alphabetischen Verzeichnisse aller wichtigen Zier-, Treibhaus- und Culturpflanzen, sowie derjenigen der heimischen Flora. Herausgegeben von Prof. Dr. L. Glaser. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig 1890, T. O. Weigel Nachfolger (Chr. Herm. Tauchnitz). VIII u. 516 S. 5 Mk.

Wir haben schon seinerzeit mit großer Befriedigung das Erscheinen dieses Buches in erster Auflage begrüßt und freuen uns, dass unsere Meinung, dass dasselbe einem wirklichen Bedürfnisse entspreche, durch das innerhalb fünf Jahren nothwendig gewordene Erscheinen einer zweiten Auflage sich als wahr erwies. Diese neue Auflage ist nun auch noch verbessert und vermehrt im vollen Sinne des Wortes. Dass diese Verbesserung und Vermehrung des Materiales als „erweiternder und berichtigender Nachtrag" dem mit der ersten Auflage vollkommen gleichen Texte angefügt ist (auf 30 Seiten), mag wol dadurch erklärlich sein, dass der ursprüngliche Text stereotypirt ist, denn sonst würde eine Einfügung an betreffender Stelle die Brauchbarkeit des Buches bedeutend erhöht haben. Die Ausstattung — der Druck ist freilich etwas klein — trägt dazu bei, das Buch neuerdings allen Freunden wissenschaftlicher Botanik zu empfehlen. C. R. R.

Grundriss der Physik und Mechanik für gewerbliche Fortbildungsschulen. Im Auftrage der kgl. Commission für gewerbliche Fortbildungsschulen in Württemberg ausgearbeitet von Dr. Ludwig Blum, Professor an der kgl. Realanstalt in Stuttgart. Siebente verbesserte und vermehrte Auflage, bearbeitet von Richard Blum, Professor an der kgl. Realanstalt in Stuttgart. Leipzig 1890, C. F. Wintersche Verlagshandlung. XII u. 171 S.

Wir haben schon frühere Auflagen dieses für den gewerblichen Unterricht bestimmten Buches besprochen und dabei anerkennend hervorgehoben, dass alle Partien der Physik und Mechanik, welche für den Gewerbtreibenden eine besondere Bedeutung haben, ausreichend durchgeführt sind, und das Buch in der Hand des Schülers für die Repetition große Vortheile bietet. In dieser Auflage hat der Sohn des Verfassers auf die neuesten Fortschritte gebürende Rücksicht genommen und speciell der Magneto-Elektricität und Elektrodynamik große Aufmerksamkeit gewidmet und dadurch das gute Buch auch dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft angepasst. Überall begegnet man dem anerkennenswerten Bestreben des Bearbeiters, die neuesten Erfahrungen entsprechend zu verwerten. Die auf Tafeln (leider nicht im Texte) beigegebenen 102 Figuren sind sehr sorgsam ausgeführt. C. R. R.

Wandtafeln für den physikalischen Unterricht von R. Menzl. Zweite neu bearbeitete Auflage. Breslau 1890, Verlag von E. Morgenstern. Preis des vollständigen Werkes in 30 Blättern 18 Mark.

Über den Wert physikalischer Abbildungen für den Unterricht sind die Meinungen der Lehrer getheilt, viele halten das Vorzeigen der Apparate für vortheilhafter; in sehr vielen Fällen mögen sie auch im Rechte sein; doch ist

nicht zu leugnen, dass für manche physikalische Vorgänge, wie Strahlenbrechung, Reflexion u. dergl., gute Abbildungen Nutzen stiften, ja vielleicht auch der vor den Augen der Schüler entstehenden Kreidezeichnung (welche nie sehr exact sein wird) vorzuziehen sind. Soviel wir nun aus den uns vorliegenden Tafeln der Menzlschen Collektion entnehmen können, entsprechen dieselben allen Ansprüchen an Wandtafeln in Bezug auf Größe, Genauigkeit und Ausführung, und haben (bei den Maschinen) den gewiss nicht zu unterschätzenden Vortheil, dass sie auch den inneren Bau der Apparate veranschaulichen, was man bei wirklichen Apparaten oft nicht zur Anschauung bringen kann. Dabei ist der Preis ein mäßiger, so dass Schulen, die theuere Apparate nicht anzuschaffen vermögen, in diesen Abbildungen einen vollkommenen und billigen Ersatz finden. C. R. R.

Lesebuch der Erdkunde für Schule und Haus, bearbeitet von Johannes Meyer. 3 Bände (16 Mk.). Gotha 1890, Emil Behrend.

Soll der Referent sein wol erwogenes Urtheil über dieses Lesebuch der Erdkunde kurz und bündig zusammenfassen, so kann er nichts anderes sagen als: das Buch eignet sich in geradezu ausgezeichneter Weise für Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten. Was es an Charakterbildern bringt, interessirt; es enthält nicht eine Seite Schilderung, die von den Schülern überschlagen werden dürfte. Kein wichtigeres Object, das beim Unterricht einer ausführlicheren Schilderung bedarf, ist übersehen; was ein Land an Eigenthümlichkeiten besitzt, seien es landschaftliche, ethnographische oder Städtebilder, ist geschildert, und wie geschildert? Anschaulich und klar, ohne Reflexionen und subjective Zuthaten. So verdient Meyer, der Sammler all der ein paar hundert Charakterbilder aus älteren und neueren Reisebeschreibungen, aus geographischen Sammelwerken und Lesebüchern für seinen Geschmack und für seine Mühe die gleiche Anerkennung. Seine Auswahl sähe man am liebsten benutzt zugleich mit dem geographischen Bilderwerke von Hirth, denn die beiden Werke arbeiten einander sozusagen in die Hände, um ein lebensvolles Bild zu erzeugen. Haben wir so unser Urtheil über den pädagogischen Wert der Meyerschen Sammlung abgegeben, so erübrigt nur noch mit ein paar Worten das anzudeuten, was das umfangreiche dreibändige Werk an Inhalt enthält, und einige Wünsche hinzuzufügen, die eine zweite Auflage zu ihrem Vortheil berücksichtigen könnte. Der erste Band (6 Mk.) enthält Bilder aus der allgemeinen Geographie (S. 3—117) und aus den außereuropäischen Erdtheilen (aus Asien: S. 118—270, aus Afrika: S. 271—461 [auffallender Weise hier keine Schilderung von Livingstone und Stanley], aus Amerika: S. 462—623, aus Australien: S. 624—660); der zweite Band entwirft Bilder aus Europa mit Ausschluss des Deutschen Reiches (4 Mk. 50 Pf.), der dritte Band Bilder aus dem Deutschen Reiche (5 Mk. 50 Pf.). Um den Reichthum an Bildern, sofern sie ein einzelnes Land betreffen, dem aufzudecken, der das Buch noch nicht kennt, wählen wir als willkürlich herausgegriffenes Beispiel „Skandinavien“ (II. Band, S. 321—360). Folgende Bilder werden uns da vorgeführt: Norwegens Natur (allgemeiner Eindruck), Fjelder und Fjorde, Wasserfälle, Vergleich des skandinavischen Gebirges mit den Alpen, ein norwegisches Gehöfte, durch die Lofoten, der Heringsfang, die großen schwedischen Seen, Stockholm, der Götacanal und die Trollhättafälle, Christiania, das Leben der Rennthierlappen, Sommer und Winter im hohen Norden, die lange Nacht in Hammerfest, auf dem Nordcap. Beachtet man, dass gewisse Erscheinungen (Hebungen und Senkungen, Nordlicht, Mitternachtssonne, Golfstrom etc.), die man im Unterricht gewöhnlich der Beschreibung Skandinaviens anfügt, bereits im ersten Bande geschildert sind, so wird man gestehen müssen, dass, wie von uns eingangs gesagt worden ist, nichts Wesentliches übersehen und nur solches ausgewählt wurde, was der Unterricht ausführlicher zu behandeln pflegt. Theils sind die Beschreibungen von einem einzigen Autor, theils hat Meyer passende Theile aus verschiedenen Arbeiten zu einem Gemälde vereinigt. Die Namen der Autoren sind selbstverständlich am Schlusse jedes Bildes genannt. Was wir noch wünschten wäre, Meyer hätte die jüngst erschienenen Reisewerke mehr herangezogen, ferner den Titel der Bücher jedesmal angegeben,

aus denen er geschöpft hat, und — soweit das möglich ist, auch das Jahr, in welchem das Bild entworfen wurde. Dass gerade das letztere Datum für geographische Schilderungen aus Deutschland und Europa sowol, wie auch aus allen fremden Erdtheilen, besonders für Städteschilderungen von Bedeutung ist, braucht niemandem erst gesagt zu werden. Ein anderes mehr Nebensächlicheres, was wir in einer zweiten Auflage gern verbessert sähen, sind die zahlreichen, wenn auch nicht gerade sinnstörenden Druckfehler und einige Ungenauigkeiten anderer Art oft in knapp nebeneinander stehenden Bildern (z. B. I, S. 18 und S. 24: 300 Jahre, 400 Jahre, oder I, S. 18 und 26 und ähnliches). W.

Vilmar, Geschichte der deutschen Nationalliteratur. 23. Aufl. Mit einem Anhange: Die deutsche Nationalliteratur vom Tode Goethe's bis zur Gegenwart von Adolf Stern. Marburg 1890, Elwert.

Die erste Auflage dieser zum „Haus- und Familienschatz" gewordenen Literaturgeschichte erschien 1845. Was ihr einen dauernden Erfolg verschafft hat, braucht unseren Lesern, die das Werk wahrscheinlich schon seit ihrer Studienzeit kennen, nicht erst des ausführlichen gesagt zu werden. Die lebendige Darstellung, der durchs Ganze hindurchgeführte Gedanke von der Größe und Herrlichkeit unserer altdeutschen Volkspoesie mit der Treue als dem ergreifendsten Zuge, die Gerechtigkeit, mit der Vilmar unserer zweiten Periode gegenübertritt und die lichtvolle Anordnung: das sind die allbekannten Vorzüge des Werkes. Als der Autor im Jahre 1868 starb, übergab die Verlagshandlung das Werk an Goedecke und nach dessen Tode dem Literaturhistoriker Stern zur Weiterführung mit der von Vilmar vor seinem Tode ausgesprochenen Bestimmung, an dem Texte des Buches selbst nichts zu ändern, nichts davon zu nehmen, nichts dazu zu thun. Goedecke hat seine Aufgabe darin gefunden, das Werk einer sorgfältigen Durchsicht zu unterziehen und in die beigegebenen Anmerkungen alles aufzunehmen, was seit Vilmars Tode durch Einzelforschungen festgestellt wurde und in Widerspruch stand zu dem im Texte Gebotenen. Manches im Werke genannte Datum ist so in den Anmerkungen berichtigt, der Einfluss dieses oder jenes Autors auf einen anderen genauer oder richtiger angegeben, viel bibliographisches Detail nachgetragen, ja auch manches Urtheil, das Vilmar z. B. auf Grund einer unvollständigen Kenntnis des betreffenden Dichters fällte (z B. über Grillparzer, über Kirchhoff u. s. w.) ergänzt und berichtigt worden. Wer darum die neue Auflage des Vilmar benutzt, wird die Anmerkungen mehr noch als früher beachten müssen, da sie nun nicht mehr blos bibliographisches Material enthalten, sondern auch alles das, was sonst eine verbesserte Auflage in den Text selbst hineinarbeitet.

Anders stellte sich zu dem Werke Vilmars der zweite Bearbeiter. Zwar hat auch er die Anmerkungen eingehend durchgesehen und manche Bemerkung da eingeschaltet (vielleicht hätte er die Bibliographie noch reichhaltiger gestalten können, es fehlt z. B., um nur ein Hauptwerk zu erwähnen, Schmidts Biographie Lessings); seine Hauptarbeit aber sah er in der Fortführung des Werkes bis zur Gegenwart (Anhang, S. 491—651). Vilmar blickte auf die nachgoethische Literaturentwickelung wie auf eine Zeit des Verfalls oder mindestens Abfalls von den Strebungen unserer classischen Zeit. Wiederholt erklärte er die Unmöglichkeit, dieser Richtung schon jetzt gerecht zu werden, wie er ja auch die Unzulänglichkeit unserer Wertschätzung selbst eines Goethe betont hat. Er schloss darum die Betrachtung der Zeit von 1832 an aus seiner Literaturgeschichte aus. Das fühlte freilich mancher Benützer des Werkes als eine empfindliche Lücke, und die Ansicht Vilmars vom „Epigonenthum" unserer neuesten Literatur wurde immer mehr als eine unberechtigte erkannt. Sah der Laie auch ein, dass er heute noch kein endgiltiges Urtheil über jede Erscheinung nach ihrer gegenseitigen Bedingtheit und ihrem bleibenden Wert erwarten könne, so wollte er doch wenigstens eine Orientirung über unsere Literatur der letzten fünfzig Jahre. Die bietet nun auch die neueste Auflage des „Vilmar"; als mehr freilich kann sie nicht angesehen werden und sieht sie sich auch selbst nicht an. Denn wie die Wertschätzung von Dichtungen der Gegenwart sich ändern kann und wirklich ändert, ersieht man ja selbst aus dem Texte Vilmars und aus dem Anhange. Mehrere Dichter

(Platen, Heine, Grillparzer, Lenau z. B.) mussten in letzterem noch einmal eingehender, weil ihre Wirkung sich viel bedeutender herausgestellt hat, als Vilmar einst ahnte, ja vielfach sogar anders beurtheilt werden (vergl. z. B. Lenau bei Vilmar S. 481, Zeile 15—18 und bei Stern, S. 533—536).

In solchen Fällen werden also viele Theile des Anhanges geradeso wie viele der Anmerkungen Goedecke's als Änderungen einer verbesserten Auflage anzusehen sein. — Der Anhang führt eine stattliche Zahl Dichter vor. Schon der beschränkte Raum gebietet da, nur die von unserer Zeit für die eigenartigsten Talente gehaltenen ausführlich zu besprechen, die kleineren Größen dagegen entweder blos dem Namen nach zu erwähnen oder kurz abzuthun oder sie zusammenzufassen und nur die Zeitströmung zu charakterisiren, die sie hervorgebracht hat, trägt oder getragen hat. Der Anhang ist so die Wiedergabe der Eindrücke, die ein ästhetisch geschulter, feinfühlender Mann bei der Lectüre der neuesten Literatur empfangen hat. Dort, wo er positive Eigenthümlichkeiten beobachtet und in seiner Kritik anführt, wirkt er belehrender als dort, wo er im allgemeinen die zum vollendeten Kunstwerk gehörigen, aber dem betreffenden Einzelwerk mangelnden Vorzüge nennt, also Dinge bespricht, die das betreffende Kunstwerk aufweisen sollte, aber nicht aufweist; weniger belehrend wirkt er, wie jeder Literarhistoriker, der eine Menge Urtheile auf ein paar Seiten abgeben muss, auch dort, wo er Urtheile zwar auf Grund von Beobachtungen ganz bestimmter Thatsachen abgibt, diese aber dem Leser aus Raummangel nicht mittheilen kann. W.

Dr. David Müller, Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefasster übersichtlicher Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung. Dreizehnte verbesserte Auflage. Besorgt von Prof. Dr. Friedrich Junge. Mit 6 geschichtlichen Karten und einem Bildnis Kaiser Wilhelms I. 499 S. Berlin, Franz Vahlen. 5 Mk.

Dieses vorzügliche Werk ist im „Pædagogium“ bereits eingehend besprochen worden (s. Jahrg. III, Heft 1). Damals hatte es die 8. Auflage erreicht, jetzt liegt die 13. vor. Wir können bezüglich derselben nicht nur den früher schon über das Buch bekundeten Beifall bestätigen, sondern auch hinzufügen, dass es seither nur noch gewonnen hat und zwar sowol hinsichtlich des Textes, als auch hinsichtlich der Ausstattung. In letzterer Beziehung verdienen die auf dem Titel erwähnten schönen Beigaben noch besondere Anerkennung.

M. Wunderlich, Das Freihandzeichnen in Verbindung mit der geometrischen Formenlehre in der Volksschule. Methodisch durchgeführte Lehrgänge für das 3., 4. und 5. Schuljahr der fünfclassigen Volksschule. Auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen bearbeitet. 3 Hefte, Text nebst zahlreichen Tafeln zur Darstellung des gesammten Lehrganges. Preis 36, 40 und 48 Kreuzer. Wien, in Commission der Sallmayerschen Buchhandlung.

Eine sehr gelungene und brauchbare methodische Arbeit, ausgeführt nach den praktisch erprobten Ansichten der tüchtigsten Fachmänner und in concentrischen Kreisen. Überall ist die naturgemäße Verbindung der geometrischen Formenlehre mit dem Freihandzeichnen, sowie die Anwendung dieser Disciplinen auf praktische Verhältnisse sorgsam und geschickt durchgeführt. Zunächst im Sinne der österreichischen Schuleinrichtung bearbeitet, wird dieser gelungene und leicht ausführbare Lehrgang doch auch in den Volksschulen Deutschlands, der Schweiz u. s. w. ohne Schwierigkeit anwendbar sein, und wir glauben uns den Dank vieler Lehrer zu verdienen, wenn wir sie auf das angezeigte Werkchen aufmerksam machen.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XIIII. Jahrgang.

5. Heft, Februar 1891.

Leipzig.
Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 5. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Beiträge zur Reform des Religionsunterrichtes in Bezug auf Inhalt und Lehrweise.

Von Director emer. Prof. ***Theodor Vernaleken****-Graz.*

V. Der Katechismus.

A. Wir haben im Maihefte 1890 bei Unterscheidung des confessionellen und des pädagogischen Religionsunterrichtes die Schädlichkeit des herkömmlichen Katechismus hervorgehoben. Dieser ist seit 300 Jahren so eingewurzelt, dass er im Interesse unserer Kinder einer wiederholten, ausgiebigeren Rüttelung bedarf, und zu dem Zwecke müssen wir etwas tiefer ausholen. Vielleicht sehen die hohen Unterrichtsbehörden noch vor dem Eintritte des zwanzigsten Jahrhunderts ein, dass da eine Änderung eintreten muss.

Die Religions- oder vielmehr Katechismuslehrer der römischen Kirche nennen sich Katecheten, wol in Erinnerung an die erste Zeit der christlichen Kirche, da in den Katechetenschulen, namentlich zu Alexandria, Unterricht ertheilt wurde den Katechumenen, d. h. den Juden und Heiden, welche ihren Übertritt zum Christenthum erklärt, aber die Taufe noch nicht erhalten hatten. Katechet war ein frageweise unterrichtender Lehrer; das griechische *κατήχησις* bedeutet Belehrung, eigentlich Entgegentönung; Katechetik hieß die Kunst des mündlichen Unterrichtes, und zwar in fragender oder dialogischer Form, angewandt nur bei Erwachsenen. Dagegen stellte sich der religiöse Jugendunterricht nicht mit Einführung der Kindertaufe ein, vielmehr begegnen wir erst in den späteren Zeiten des Mittelalters Anweisungen zur Handhabung der Kinderbeichte, die den mangelnden Religionsunterricht ersetzen musste. Erst die sog. pietistische Schule behandelte neben dem Katechismus auch Bibeltexte katechetisch. Aufgeklärte Theologen nahmen die Unterredungen des Sokrates zum Muster; man verlangte, dass der Katechet durch geschickte Fragen die

Erkenntnisse aus dem Gefragten hervorlocken sollte. Als Meister dieser Sokratischen Katechetik galt in Deutschland besonders Dinter, dessen wir unten noch gedenken werden. Pestalozzi bekämpfte die Einseitigkeit der Sokratiker, indem er hervorhob, dass man den Kindern vor allem etwas geben müsse und zwar in der dem kindlichen Fassungsvermögen angemessenen Weise, also einer Art Anschauung, ehe man an die begriffliche Verarbeitung ginge. Die Anwendung dieses richtigen Grundsatzes auf diesen Lehrzweig ist immer noch eine Aufgabe unserer pädagogisch fortgeschrittenen Zeit; er kann erst verwirklicht werden, wenn der starre Confessionalismus zurücktritt, und wenn man die wirksame Lehrweise Jesu damit in Einklang bringt. Dann wird auch die Zeit kommen, wo die Erwachsenen bei gereifter Erkenntnis sich nicht mehr so zahlreich abwenden von den Lehren des Evangeliums. Diese Abwendung oder Gleichgiltigkeit ist zum Theil eine Folge des mechanischen Katechismuslernens, wodurch nur Zweifel und Widersprüche in der Seele des Kindes geweckt werden. Der übrige Schulunterricht ist bei unserer deutschen Jugend heutzutage ganz anders angelegt als im Mittelalter oder bei den Mohamedanern. Ein in Arabien Reisender berichtet: „Was die Erziehung der Kinder betrifft, so besteht fast das einzige Ziel derselben in Mekka darin, sie in den hergebrachten peinlichen Regeln zu unterweisen, die für die Ableierung des Koran geltend sind. Der höchste Schulehrgeiz des Knaben ist befriedigt, wenn er den ganzen Koran auswendig weiß; damit hat er seine geistige Lehrzeit beendet.“ Man braucht aber gar nicht so weit zu gehen, auch bei uns fehlt noch Manches, besonders in der Methode, selbst in evangelischen Ländern. Im März 1890 sagte der Cultusminister Gossler im preußischen Abgeordnetenhause: „Bei dem von Geistlichen ertheilten Religionsunterrichte bleibt immer noch die große Frage nach der Methode übrig. Der Erzbischof von Köln, der mich durch eine Reihe von Revisionsberichten erfreut hat, gibt auch hier den Lehrern alles Lob, dass sie in methodischer Hinsicht es immer mehr verstehen, die jungen Leute, welche ihrer Fürsorge anvertraut sind, an eine lebendigere Auffassung des Christenthums zu gewöhnen. Darüber dürfen wir auch als Schulmänner uns nicht im Unklaren befinden, dass, wenn es auch sehr wesentlich ist, einem jungen Menschen einen correcten Inhalt zu geben, es doch eine ungeheure Gefahr ist, wenn ihm dieser Inhalt in unzweckmäßigen Formen dargeboten wird. Ich habe bei eingehenden Revisionen im Osten wiederholt die traurige Erfahrung gemacht, dass gerade kirchlich absolut correcte Lehrer die allerungünstigsten Resultate erzielt haben,

weil sie in unzweckmäßiger Weise das Gedächtnis und den Kopf der ihnen anvertrauten Kinder belastet haben. Es ist meine ganz besondere Fürsorge, durch eine bessere Methodik eine Garantie dafür zu schaffen, dass durch ein zweckmäßiges Verfahren das Wichtigste, was man einem jungen Menschen mit auf den Weg geben kann, ein lebendiges Christenthum, durch den Lehrer den Schülern in zweckmäßiger Weise dargelegt wird.“

Unsere Leser erinnern sich vielleicht, dass im Decemberheft 1889 des Pædagogiums bereits von der Sokratischen Methode die Rede war. Dr. Böhme erörterte, inwieferne diese Methode für uns Lehrer eine Bedeutung hat, und wir begnügen uns hier damit, darauf hinzuweisen.

Sokrates verfährt in seinen Gesprächen mit dem Volke philosophisch, der größere Lehrer Jesus mehr pädagogisch; während Sokrates mit Einzelnen verkehrte, um ihnen richtige Wege zu zeigen, wählte Jesus Gleichnisse, deren sittlicher Gehalt auf alle Völker berechnet war. Auch durch diese anschauliche Gleichnismethode ist Jesus uns ein Vorbild geworden. In ein Sokratisches Fahrwasser darf unsere Jugend nicht getrieben werden, und unser Religionsunterricht kann keine solche Gesprächsform vertragen, am wenigsten aber die herkömmliche Katechetik, bestehend in Fragen und Antworten. Der Lehrer für christliche Glaubens- und Sittenlehre darf nicht wie Sokrates analytisch verfahren und das Ergebnis oder ein fertiges Dogma voranstellen, um dann dessen Richtigkeit zu beweisen, sondern er muss von des Kindes Erfahrungen ausgehen, vom Naheliegenden, Anschaulichen und Speciellen, um dann zum Allgemeinen, zum Verständnis und zur Einsicht zu gelangen.

Viel älter noch ist die Methode der alten Inder, die wir aus dem indischen Fabelbuche „Pantschatantra“ und dem des Pidpai kennen lernen. Letzteres hängt zusammen mit der buddhistischen religiösen Literatur. Die buddhistischen Priester liebten die Fabeln, sie belehrten damit gern das arme, ungelehrte Volk, an das sie sich wendeten. Das Fabelbuch des Pidpai ist auch in die arabische Literatur übergegangen, und es ist sehr wahrscheinlich, dass diese Fabeln wie auch Legenden und Parabeln ihren Weg nach Persien und Syrien genommen haben.

Die Form der religiösen Volksbelehrung hängt zusammen mit dem Inhalte der verschiedenen Religionen. Von der gleichnisartigen Methode, die der Stifter des Christenthums anwandte, ist man später abgewichen, und das Legendische und Dogmatische wurde vorwaltend. Erst in

unserem Jahrhundert erfreute sich die Katechetik, wie die pädagogische Methode überhaupt, besonderer Pflege.

Wertvoll für **unseren** Zweck ist immer noch die Katechetik von G. F. Dinter, die seit 1800 in Neustadt an der Orla erschienen ist. Dinter war evangelischer Theolog und gehörte also demjenigen Stande an, dem auch unsere Pädagogik sehr viel verdankt; er war in Dresden Director des Lehrerseminars, seit 1816 Schulrath in Königsberg, wo er 1831 starb.

Seine „Regeln der Katechetik“ erschienen als Leitfaden beim Unterrichte künftiger Lehrer in Bürger- und Landschulen, nebst kurzgefasster Glaubens- und Sittenlehre. Es sind mehr individuelle Darlegungen, und sie können deshalb nicht für jeden Lehrenden maßgebend sein, wie denn überhaupt jeder Lehrer seine Methode in sich selbst trägt. Das schließt aber nicht aus, dass dafür gewisse allgemeine Hauptgrundsätze in der Lehrerschule gelernt werden müssen. Es ist auch wünschenswert, dass alle Seminarlehrer in jedem Unterrichtszweige als Vorbilder vorangehen, aber auch hier ist eine pedantische Nachahmung von Seite der Candidaten nicht zu fordern. Als Seminarlehrer würde ich keinen anstellen, der nicht einige Jahre selbst an einer Volksschule gelehrt hat; sie haben nicht ganz die gleiche Aufgabe, wie die Lehrer an Gymnasien und Realschulen. Die Seminarlehrer müssen die Lehrer an der Übungsschule des Lehrerseminars wesentlich unterstützen, auch in den Elementarzweigen, und der Seminardirector sollte der historisch-humanistischen Richtung angehören, nicht etwa ein einseitiger Mathematiker oder Physiker oder Philolog sein.

Dinter war protestantischer Theolog, wie Comenius, und beide haben ihren Platz ausgefüllt. Die römisch-katholischen Theologen gehen meistens andere Wege; pädagogische Religionslehrer für Volksschulen sind darum nicht gar häufig, weil die künftigen Geistlichen nicht Übungsschulen haben wie die weltlichen Lehrer; das bisschen pädagogische Theorie hat für die Lehrkunst geringe Bedeutung. In den österreichischen Ländern kommt noch hinzu, dass die vielen tschechischen und slovenischen Geistlichen der deutschen Sprache zu wenig mächtig sind. Die Gemeinden haben leider bei der Wahl ihres Katecheten nichts zu sagen.

Indem wir uns wieder zu unserem Dinter wenden, so finden wir am Anfange seiner Katechetik: „Katechisiren heißt: Unterricht in Fragen und Antworten ertheilen. Gegensatz: Unterricht durch zusammenhängenden Lehrvortrag. Jener Unterricht gehört für den im

Aufmerken, Denken, Sprechen noch minder Geübten; dieser für Reifere, deren geübte Denkkraft jene Anregungen schon entbehren kann."

Diese Begriffserklärung ist insofern auffällig, als der Verfasser selbst in der Folge keine Fragen zur Beantwortung aufstellt, sondern die Lehren des Glaubens und der Sitte erläuternd nahe legt und durch Bibelstellen erhärtet. Wie kann man aber auch Fragen stellen, ohne dass vorher der Gegenstand genannt und besprochen ist? Wird der Ungeübte durch Erzählung, Fabel, Gleichnis oder des Kindes eigene Erfahrungen vorbereitet, so wird der Lehrling selbst zu gewissen Fragen veranlasst. Religion und Sitte sind ernste Dinge, die wir nicht mit leeren Formen abthun sollen. Die Frage- und Antwort-Form hat sich auch als Lehrspiel eingeschlichen in sog. populäre Schriften realistischen Inhalts, z. B. in naturkundliche, die den Titel führen: „Warum und weil"; ebenso in anderen belehrenden Katechismen. Das Frage- und Antwortspiel ist nur am Platze in den Volksräthseln oder in Scherzräthseln wie folgendes: Welches ist der höchste Grad von Kurzsichtigkeit? Antwort: Ein Mann ging in der Dämmerung aus, kam zu einem Gebüsch und als ihm die Cigarre ausgegangen war, bemerkte er ein Leuchtwürmchen; er trat näher, nahm seinen Hut ab und bat — um Feuer.

Dinters Regeln der Katechetik enthalten noch immer gute Winke für junge Religionslehrer. Wirksamer ist freilich das gute Vorbild der Übungslehrer im Seminar, das, wie früher angedeutet, nicht gerade copirt zu werden braucht, da jeder begabte Lehrer sein Lehrgeschick in eigenthümlicher Weise bei vermehrter Erfahrung ausbildet.

Nach dieser Besprechung der verschiedenen Arten der Unterweisung wollen wir uns die vorhandenen Haupt-Katechismen zur Betrachtung vorlegen, und zwar in ganz unbefangener Weise bezüglich der Confessionen.

B. Bezüglich der protestantischen Katechismen kommen hauptsächlich zwei in Betracht: der Luthersche und der Heidelberger. Beide sind indes in verschiedener Weise zugeschnitten und verarbeitet. Luthern war es vor allem darum zu thun, dass er die Grundsätze des Evangeliums auf das gemeine Leben anwende, und deshalb schrieb er 1524 „an die Ratherren aller Städte deutsches Lands, dass sie christliche Schulen aufrichten sollen". Als er 1529 seinen Katechismus herausgab, hatte er die christliche Sache im Auge; erst ein Jahrhundert später schrieb Comenius über die Lehrform und die Lehrkunst überhaupt. Und in unserem Jahrhundert sind wir, bei allem

Festhalten an den wolverstandenen Lehren Christi, noch weiter gekommen in den Grundsätzen der Didaktik, vorzüglich durch Diesterweg.

Wenn man bedenkt, wie dürftig der Kinder- und Volksunterricht vor der Reformation war, so findet man den Inhalt des Lutherschen Katechismus begreiflich. Luther selbst sagt: „Wenn den Predigern der Katechismus zu nichts anders hülfe, so wäre er doch dazu gut, dass das gemeine Volk nicht mehr auf die Ceremonien fiele. Ich habe in der Jugend und mein Lebenlang die zehn Gebote und das Vaterunser nicht hören predigen“ (Tischr., Bl. 37). Darum nahm er folgende Hauptstücke auf: Die zehn Gebote, vom christlichen Glauben, das Gebet des Herrn, von der Taufe und vom Abendmahl. Hinzugefügt wurde ein Spruchbuch mit Pflichtenlehre und schließlich einige Gebete. Luthern galt der Katechismus als Laienbibel, und er war besonders auf das gemeine Volk berechnet, dem die heil. Schrift ein ganz unbekanntes Buch war. Sollen wir nun nach mehreren Jahrhunderten noch auf demselben Standpunkte verharren? Wie vieles hat sich seitdem im Gebiete der pädagogischen Wissenschaft verändert, und wie verschieden sind die Zustände unserer Zeit! Die ewigen Wahrheiten der biblischen Lehren mögen dieselben bleiben, allein sie erfordern eine ganz andere Behandlung sowol in der Kinderschule als auch auf der Kanzel. Das ist es, was wir fordern. Steffens („Was ich erlebte“, S. 89) berichtet, dass die Knaben in Dänemark den Katechismus nicht blos auswendig lernen, sondern auch ins Lateinische übersetzen mussten. Und der fromme Kügelchen sagt in seinen „Jugenderinnerungen“ (S. 290): „Für Knaben gibt es in der Welt nichts, was dem kleinen Luther'schen Katechismus an Langweiligkeit gleichkäme.“

Und nun gar der Heidelberger oder Pfälzer Katechismus, der im Jahre 1562 auf Veranlassung des Kurfürsten Friedrich III. von Ursinus und Olevianus zu Heidelberg verfasst und als Lehrbuch der reformirten Kirche eingeführt wurde. Dieser Katechismus beginnt mit der Frage: „Was ist dein einziger Trost im Leben und im Sterben?“ — Was soll nun ein Kind darauf antworten, wenn gar keine Belehrung vorhergegangen ist? Die Jugend ist rein auf das gedankenlose, mechanische Auswendiglernen der vorgeschriebenen Antwort angewiesen. Aber wie lange wird das im Gedächtnisse haften, und welche Wirkung wird es für das Leben haben? — Wird es die Freudigkeit am Religionsunterrichte erhöhen und das religiöse Gemüth des Kindes erwecken? —

Unsere Leser kennen gewiss J. Gotthelfs „Leiden und Freuden eines Schulmeisters“. Wo dieser von den Unterweisungen seines

Pfarrers spricht, sagt er: „All unser Sinnen war darauf gerichtet, antworten zu können und nur auf die Frage zu passen; weil aber das beständige Fragen und Antworten keine erwärmende Rede recht aufkommen ließ, so ermüdete es oder reizte zum Lachen. Es fiel mir erst später ein, dass das Katechisiren für den eigentlichen Religionsunterricht nicht recht passt, es ist ein mühselig Herausklauben von Begriffen und Sätzen, das sich in manchen Fächern wol anwenden lässt, allein im Religionsunterrichte macht es die Form zur Hauptsache. Das Kind sollte auch fragen, nicht nur antworten. Oft sogar hatten wir nur ja oder nein zu sagen, oder der ganze Unterricht war ein Abhören des auswendig Gelernten. Manche Pfarrer machten sich's bequem: der Schulmeister musste Kinderlehre halten, damit dann der Pfarrer nur abzufragen hatte.“ Manche Katecheten in Österreich haben jetzt noch solche Gelüste, indem sie wünschen, dass der Lehrer ihnen die Hauptmühe (das Klarmachen des Inhaltes) abnehmen solle; nur die Aufsicht führen sie gern. Dabei erinnere ich unsere Leser an den trefflichen Aufsatz von Friesicke: „Stellung der Kirche zur Schule“ (Pædag. Octbr. 90, S. 20).

Der genannte Heidelberger Katechismus hat eine Anordnung, die der jugendlichen Auffassung nicht entspricht, ebensowenig unserem Zeitalter und unserer Weltanschauung. Fast der ganze Inhalt handelt von des Menschen Elend und von seiner Erlösung. Die unerfahrene und frohmüthige Jugend muss da gar vieles von dem Elende, von der Vergiftung unserer Natur hören und auswendig lernen. Paulus und Luther hatten dazu allerdings den Grund gelegt. Luther will die sittliche Wiedergeburt durch den Glauben und für das Jenseits, ein anderer großer Denker, nämlich Goethe, will sie durch das Leben und für das Leben. In Luther war der Glaube ein Mittelpunkt seines Denkens und Handelns, während Goethe's Weltanschauung durch die Natur und das Leben beeinflusst wurde. Luthers Weltanschauung beruhte auf einem starken biblischen Glauben, und dies ist für uns nur verständlich, wenn wir die mystischen Einflüsse berücksichtigen, die ihn beherrschten; dazu trug auch seine Gegnerschaft gegen die römische Lehre von den „guten Werken“ bei, ebenso das unbedingte Festhalten am Wortlaut der Bibel, deren Entstehung und historische Bedeutung damals noch wenig untersucht war. Die Paulinischen Gedankengänge und seine „Rechtfertigung durch den Glauben“ wurden durch die Katechismen auch in den Jugendunterricht hineingezogen und Kindern vorgelegt, denen dies dunkle Worte sind. Viel eher würden sie auf die herben Seiten des Lebens vorbereitet etwa durch

die schönen Verse Goethe's: „Früchte bringet das Leben dem Mann, doch hangen sie selten roth und lustig am Zweig, wie uns ein Apfel begrüßt." Oder auch, um die Jugend an Entsagung zu gewöhnen, durch einen Ausspruch (im Tasso): „Nur halb ist der Verlust des schönsten Glücks, wenn wir auf den Besitz nicht sicher zählen." Solches ist selbst Kindern durch ein Beispiel begreiflicher zu machen, als die „Rechtfertigung durch den Glauben". „Das ist aber kein Religionsunterricht!" wird man sagen. Ich erwidere: Alles, was den Menschen fördert und bessert, bringt ihn dem Himmelreiche näher. Theologische Dogmen haben noch niemanden gebessert.

Auch die Erbsünde, von der die Katechismen sprechen, fassen wir heute anders auf als vor Jahrhunderten. Wir halten den Menschen nicht von Natur für verderbt, sondern meinen, dass in ihm das Gute und Böse miteinander kämpft. Der Sieg des Guten und Vernünftigen in der Menschennatur zeigt sich deutlich in der Weltgeschichte trotz dem zeitweiligen Übergewicht des Bösen. Letzteres ist theils das „Unkraut unter dem Weizen", theils ist es das Gift in der Natur, und dieses kann bekanntlich auch wolthätig wirken, und darin zeigt sich wieder die Weisheit des Schöpfers. Das Böse fördert das Gute, indem es dasselbe aus der Arglosigkeit und Schlaffheit aufscheucht. Darum gehört das Böse in die Welt, weil es gleichsam eine pädagogische Mission hat. Beispiele genug finden wir in der Geschichte und Dichtung (im Nibelungenliede, bei Shakespeare u. a.). Wie das Böse, so gehören auch das Unglück und das Schicksal in die Welt, denn sie fordern den Menschen auf, seine Widerstandsfähigkeit zu zeigen und den Gleichmuth zu bewahren. Auch die Anfechtungen des Lebens ziehen unsere Selbstständigkeit und den Charakter groß und wecken mehr als die langweilige Alltäglichkeit.

Ein Hauptcapitel handelt „von des Menschen Erlösung". Dass die großen Lehren des erlösenden Gottgesandten zur Umgestaltung der Welt das Meiste beigetragen haben, das weiß jeder, der die Culturgeschichte der christlichen Völker kennt, und mitten in diesen erlösenden Jahrhunderten macht sich auch das böse Element im Menschen gar grausam geltend, oft sogar im Namen der Religion. Exempla sunt odiosa.

Was die Katechismen so lange in der Volksschule gehalten hat, ist der Umstand, dass sie ein symbolisches Ansehen erlangt haben. Es sind mehr Bekenntnisschriften, und es ließe sich gegen den Gebrauch derselben weniger einwenden, wenn sie nach Beendigung der Volksschulzeit, etwa nach dem 12. oder besser 14. Lebensjahre im Confirmanden-

unterrichte Platz fänden, weil diese reiferen Jahre erst geeignet sind, den jungen Menschen in eine confessionelle Gemeinde einzuführen. Dabei ist übrigens Manches zu bedenken.

Die Lehrartikel der „Augsburgischen Confession“, des vornehmsten symbolischen Buches der Lutheraner (1530), sind freilich beinahe noch römisch-katholisch; für unsere Zeit wird diese Confession von berühmten Theologen als veraltet betrachtet. Am wenigsten kann ihr Inhalt, der mehr eine Vertheidigungsschrift Melanchthons war, der unreifen Jugend geboten werden. Zwingli's Grundsätze waren schon damals reformatorischer und haben sich in den äußeren Cantonen behauptet. Auch ihre Schulen sind insofern reformirt, dass die Kinder bis zum vollendeten 12. Lebensjahre nur von ihrem Volksschullehrer in der biblischen Geschichte und in der Sittenlehre unterrichtet werden, und dies dient als grundlegende Vorbereitung für den später vom Geistlichen ertheilten Confirmandenunterricht. Also erst nach den allgemein verbindlichen Volksschuljahren beginnt der vom Landes-Presbyterium (Synode, Kirchenrath) genehmigte und vom Geistlichen ertheilte confessionelle Religionsunterricht.

Anderwärts findet Ähnliches statt, aber nur in evangelischen Schulen. Bei den Katholiken in Österreich besteht der Missbrauch, dass man Kinder von acht Jahren schon beichten lässt, und dass sie oft vor dem 10. Lebensjahre zur Communion und zur Firmung geführt werden. Letztere ist hie und da ein Ceremoniell, bei dem ein neues Kleid, eine vom Göd[1]) oder von der Godel[1]) geschenkte silberne Uhr und dergleichen die Hauptsache ist.

In der bewegten Reformationszeit entstand ein ähnliches Symbolum oder Wahrzeichen auch in der römischen (lateinischen) Kirche, nämlich der „Catechismus romanus ad parochos, ex decreto concilii Tridentini“, welcher zuerst zu Rom 1566 erschien. Verbreitet wurden jedoch die vom Jesuiten Canisius verfassten Katechismen. Die heute in katholischen Schulen gebrauchten Katechismen stimmen inhaltlich mehr oder weniger damit überein. Der österreichische z. B. handelt von dem Glauben, von der Hoffnung, Liebe (zehn Gebote und Kirchengebote), von den Sacramenten und von der christlichen Gerechtigkeit.

Jeder kundige Leser wird bald bemerken, dass hier aus dem biblischen Christenthum ein eigenes römisches (päpstliches) Kirchenthum geworden ist, das als katholisch, d. i. allgemein, auftritt. Alle nicht biblischen Zuthaten oder Umdeutungen gelten als Tradition, als

[1]) Volksthümliche Benennung der Pathen.

das, „was die Kirche vorstellet, es sei geschrieben oder nicht“. Das alles muss von der Jugend und dem Volke geglaubt werden ohne innere Vermittelung.[1]) Daher ist der Widerwille gegen das Katechismuslernen fast allgemein.

Ganz richtig schreibt E. Hartberg in der zu Wien erscheinenden Zeitung „Schule und Haus“: „Das Frage- und Antwortbüchelchen wird wol gelernt, aber gehasst. Ein Wunder ist letzteres nicht. Der moderne Schüler ist gewöhnt, dass er den Lehrstoff in fasslicher, verdaulicher Form überkomme; er ist nicht gewöhnt, Unverstandenes, Räthselhaftes, Unbegreifliches, Dunkles in sich aufzunehmen; er geht an den Wissensstoff mit prüfendem Verstande und empfindender Seele heran, das Wahre und das Schöne wirken mächtig auf ihn ein, aber er hat immer ein „Warum?“ bereit, — freilich oft ein vergebliches „Warum?“ Und daher kommt das Unbehagen, die Abneigung, der dauernde Verdruss, daher aber auch der höchst fragwürdige Erfolg unseres Religionsunterrichtes, der nur Kenntnisse vermittelt, aber keine religiösen Gefühle erweckt, fördert und stärkt.“

Unverständliches wird zwar von vielen erklärt, aber man frage nur nicht: Wie? — In einem Katechismus für katholische Volksschulen müssen die Kinder Glaubenssätze ins Gedächtnis aufnehmen, wie z. B. das Verhältnis zwischen Gott Vater, Sohn und heiligem Geist, theologische Meinungen, die ein Gelehrter nur verfolgen kann, wenn er die Geschichte der orientalischen Religionen zu Hilfe nimmt. Anderes wiederum ist von den Scholastikern aufgestellt. Was gewinnen die Kinder dadurch an christlicher Nächstenliebe, wenn ihnen dunkle Satzungen zum Glauben vorgelegt werden, die von den mittelalterlichen und selbst noch von den Reformations-Theologen (z. B. vom Leibe Christi im Abendmahl) nach langjährigen Zänkereien ausgeklügelt wurden? —

Als ein Hauptpfeiler der päpstlichen Kirche gelten die sieben Sacramente. Als Urheber der sieben Sacramente wird Christus genannt. Man sagt den Kindern also eine Unwahrheit, indem es bekannt ist, dass die Festsetzung der sieben Sacramente sich aus dem 12. Jahrhundert, von Petrus Lombardus[2]), herschreibt und von Thomas von Aquino der Lehrbegriff ausgebildet ist. Also etwa 1200 Jahre lang waren die Völker christlich ohne diese Einrichtungen, und zu Christi Zeiten wusste man nichts davon. Die geistlichen Religionslehrer ver-

[1]) Wir erinnern an die Darstellung eines Volkskenners (Dr. W. Nagl) im Pædag. IX, 582 f.

[2]) Scholastiker, 1160 Erzbischof in Paris.

schweigen dies, wol aus demselben Grunde, warum man den Katholiken den vollen Wortlaut der Evangelien vorenthält oder doch das Lesen derselben nicht gern sieht. Über das Sacrament des Altars (die Messe) und seine unendliche Wichtigkeit für den Priesterstand, sowie auch über die anderen Sacramente verweisen wir auf die gründlichen Forschungen L. v. Ranke's (I. Bd., S. 156 ff.). Die wesentlichsten Glaubenssätze und Einrichtungen der päpstlichen Kirche gründen sich auf das, was sie Tradition nennt, und diese diente dazu, die Herrschaft und den Einfluss der Hierarchie zu erweitern.

In Bezug auf die kirchlichen Dogmen ist in neuerer Zeit eine entschiedene Bewegung eingetreten. Von der römischen Hierarchie wird alles Dogmatische festgehalten und der Jugend überliefert, die dann freilich in den reiferen Jahren das meiste über Bord wirft und gänzlich der Gleichgiltigkeit und Theilnahmslosigkeit verfällt, zum Schaden für den religiösen Sinn. Annähernd geschieht ein Gleiches im Lager der evangelischen Kirche, wo die sogenannte positive Richtung herrschend ist. Diese Richtung wird aber seit lange schon bekämpft vom „Protestanten-Verein“ und allen freieren Gesinnungsgenossen. Auf dem 18. deutschen Protestantentage zu Gotha hörte man das vordogmatische Christenthum Christi betonen; man unterschied unter den Aussagen des frommen Gemüths, den einfachen Glaubenssätzen und den theologisch festgestellten unfehlbaren Dogmen. Man ehrt diese als Ergebnis früherer religiöser Entwickelungsphasen, sie sollen aber nicht zur Gewissensfessel werden. Nur durch Rückkehr zum undogmatischen Evangelium sei es möglich, unser Volk wieder zu einem warmen, wahrhaft religiösen Leben zu führen.

So lautet das Bekenntnis von 28 angesehenen deutschen Vereinen, welche viele tausend Mitglieder zählen, abgesehen von den Millionen, die stillschweigend auf demselben Standpunkte stehen, aber von anderen Lebenssorgen in Anspruch genommen werden.

Das alles ist noch Gegenstand des Kampfes, der nur indirect mit der pädagogischen Katechismusfrage in Verbindung steht. Wir konnten dies bei Besprechung der pädagogisch-didaktischen Seite nicht unberührt lassen.

Solche Reformen gehen langsam, nur darf die Erinnerung daran nie fehlen, und wenn man — wie Goethe an Frau v. Stein schrieb — dem ganzen Lande keinen Regen verschaffen kann, so begießt man wenigstens seinen Garten.

Johann Balthasar Schupp, ein Vorkämpfer der Pädagogik.

*Von **Adolf Schultz-Berlin.***

(Schluss.)

Wie der Erzieher und Lehrer unserem Schupp von größter Wichtigkeit erscheint, sein geistiges und materielles Wol ihm in hohem Maße am Herzen liegt, findet bei ihm auch das Object der Erziehung und des Unterrichts, das Kind, jene sorgfältige Beachtung und Rücksicht, welche allein schon seine natürliche Beanlagung zum Pädagogen verräth und bestätigt. Was wäre ein Pädagog, der nicht von der Göttlichkeit der reinen Kindesnatur überzeugt wäre! — Und wahrlich, darin stimmen die großen Schulmänner aller Zeiten und Völker überein, dass in dem unverderbten Kinde der reinste Quell der menschlichen Natur uns entgegenrausche, und der Mahnungen, diesen Quell nicht zu trüben, sondern ihm den Weg zum ewigen Ziele zu weisen und zu ebnen, sind unzählige und mannigfaltige, von jenem alten Juvenal'schen „maxima debetur puero reverentia“ [1]) an hinauf bis auf unsere Zeit.

Unserem Schupp sind die Kinder die neue Welt und repräsentiren die Zukunft eines Volkes. Demzufolge ist schon allein die Kindererziehung eine der wichtigsten Aufgaben der lebenden Generation. In den Kindern ruht das Heil der Menschheit. — Weil nun so viel an Kindern gelegen ist, sollen sie die Eltern zu Haus wol aufziehen und zu allem Guten ermahnen (Nin. B.-Sp. III, 287), und sollen alle christlichen Regenten, Hausväter und Hausmütter, Vormünder, Schulmeister, Kindermägde und alle diejenigen, welche mit Kindern umgehen, ermahnet sein, dass sie sich derselben treulich annehmen, damit sie in der Furcht Gottes wol erzogen werden, ... so sollen die Kindermägde ermahnet sein, dass sie die Kinder nicht verwahrlosen, sie nicht um ihre Gesundheit bringen, auch sie mit unverschämten Worten und Werken nicht ärgern, ... so mögen sich die Vormünder wol vorsehen, dass

---

[1]) Juvenalis, sat. XIV, 47.

sie ihnen das Brot vorm Munde nicht wegschneiden, sondern alle Treue bei ihnen thun, eben, als wären's ihre leiblichen Kinder, ... so mögen Schulmeister und Schulmeisterinnen zusehen, dass sie an ihrem Fleiße nichts „erwinden" lassen. Man kann an keinem Dinge die Hölle leichter verdienen, als an böser Education der Kinder.[1]) Darum sehet ja wol zu, was ihr thut, ihr Schulmeister und Schulmeisterinnen! (Nin. B.-Sp. III, 285—288.) — Wie Schupp über die unverfälschte Kindesnatur, die noch von den äußeren, weltlichen Einflüssen nicht verderbt wurde, dachte, geht aus den nachfolgenden Sätzen hervor. Sie legen sämmtlich von der tiefen Beobachtungsgabe Schupps Zeugnis ab, stehen im Niniv. B.-Sp. III, 295—297 und lauten: Kinder sind nicht stolz und hoffärtig. Die reichen Kinder spielen mit den armen, die armen mit den reichen. — Kinder sind nicht geizig, sondern theilen gern mit. — Kinder sind nicht unzüchtig und unkeusch, sondern sind zur Reinlichkeit und Keuschheit geneigt. — Kinder sind nicht missgünstig, sondern gönnen ihres Nachbarn Kindern, dass sie es ebenso gut haben wie sie. — Kinder sind nicht rachgierig[2]), sondern leichtlich wieder zu versöhnen. Sie trotzen zwar unterweilen ein wenig, aber es ist bald wieder vorüber. Mit einem Apfel oder einer Hand voll Zucker kann man sie wiederum begütigen. Wenn sie schon mit Ruthen gestrichen werden, so laufen sie doch nicht weg, sondern wollen alsbald wieder in der Mutter Schoß sitzen. — Kinder sind keine Trunkenbolde; sie essen nicht mehr, als ihnen wol schmeckt und sie vertragen können. — Kinder sind nicht müßig, faul und träge, sondern wollen immerdar was zu thun haben.

Auf solchen Beobachtungen Schupps baut sich sein schöner Satz auf: Kinder sind ein Gedächtnis der göttlichen Gutthätigkeit und der alleredelste Schatz der Eltern. (Nin. B.-Sp. III, 290.) — Kinder sind ein bleibender, ein ewiger Schatz, sind mehr als alle irdischen Güter: Was ich in dieser Welt durch meine Mühe und Arbeit erwerbe, das muss ich endlich mit dem Rücken ansehen und nach mir lassen; aber

---

[1]) Vgl. Luther: Also wiederum ist die Hölle nicht leichtlicher zu verdienen, denn an seinen eigenen Kindern, mögen auch kein schädlicher Werk thun, denn dass sie die Kinder versäumen. (Sermon von dem ehelichen Stande, 1519. Erl. Ausg. Bd. XVI, p. 158.)

[2]) Das Gemüth der Jugend ist nicht rachsüchtig und rächt sich nur, wenn es dazu angeleitet wird. Ob Rache süß sei, diese Erfahrung gehört zu den Genüssen des Alters. — Im jugendlichen Herzen hält die Nachwirkung selbst einer Beleidigung oder unverdienten Kränkung nicht lange vor. Ein Lehrer, der soeben gestraft hat, erscheint in kurzer Zeit wieder als der alte, wohlwollende Freund. (Karl Gutzkow, Die Söhne Pestalozzi's. IV. Bch., c. XXI, p. 354.)

meine Kinder hoffe ich mit mir in den Himmel zu nehmen. (Amb. Zipph., Hauptschr. p. 150.)

Infolge dieser hohen Wertschätzung der reinen Kindesnatur ist Schupp frei von jener Übertreibung der Humanität auf dem Erziehungsgebiete, die Justus Möser mit wenigen Worten in seinen „Patriotischen Phantasien“ also richtig charakterisirt: „Was kommt aber bei diesem unserem spielenden Lernen heraus? — Süßes Gewäsche, leichte Phantasien und ein leerer Dunst.“ — Schupp fordert straffe Zucht: „Den Kindern zeitlich die Disciplin und den jungen Pferden den Zaum. (Schulen-Zierr. § 250.) Die ihre Kinder zu rechter Zeit nicht züchtigen, die ziehen sie dem lebendigen höllischen Teufel auf.“ (Schulen-Zierr. § 158.) Er redet darum den strengen Lehrern offenkundig das Wort: „Gleichwie aber die besten Hunde sind, welche diejenigen, so sie nicht für ihres Herrn Freunde erkennen, anbellen und wol gar beißen, also sind das die besten Lehrer, welche die Laster ohne Scheu strafen.“ (Geistl. Spaz. p. 95.) Denn gegen Sünd' und Laster muss man nach seiner Meinung „defensive und offensive“ streiten. (Schulen-Zierr. § 260.) — Es darf uns nicht verletzen, dass Schupp die Lehrer mit den Hunden vergleicht. Es lag in seinem derben, kernigen Wesen, das uns vielfach an Luther erinnert, auch an seiner Zeit, mit metaphorischen Ausdrücken nicht gerade wählerisch zu sein, wenn es sich darum handelte, irgend eine Wahrheit recht anschaulich darzustellen. Er redete zum Volke und redete die Sprache des Volkes. Seine Absicht ist stets klar erkennbar, und überall leuchtet seine hohe Meinung von dem Lehrerstande deutlich hervor: „Lehrer . . . . . . werden billig mit den Hunden verglichen, welche die Untugenden und nicht die Menschen anfallen, die des Lazari Schwären lecken und nicht beißen, und wenn sie ja einen beißen, solches nur darum thun, dass sie ihn von seinem tiefen Sündenschlaf aufwecken, dass er sich vor seinen Feinden vertheidige. Wenn man diesen Hunden ihr Bellen hemmt, so kann es in keinem Reich oder Regiment wol stehen.“ (Geistl. Spaz. p. 96.) — Darum steht bei Schupp die Überzeugung fest: „Diejenigen Lehrer . . . . ., welche den stummen[1]) Hunden nachahmen, werden ihrer Strafe, die Gott der Herr ihnen drohet, ebenmäßig nicht entgehen.“ — Doch sollen sie es auch nicht so machen „wie Orbilius, der Grammatikus zu Rom, welcher nichts konnte als schlagen und

[1]) Schupp meint hier speciell die Hunde der Römer, welche bei Erstürmung des Capitols durch die Gallier nicht bellten, weshalb die Römer, wie er bezeugt, alljährlich viele Hunde henkten.

Wunden hauen, daher er auch ‚Plagosus et Vulnerarius‘[1]) genannt worden ist.“ (Nin. B.-Sp. III, 292.) — Trotzdem Schupp ein strenges Schulregiment fordert, verlangt er nicht nur die gute Disciplin, sondern auch die gute Doctrin, und es ist ihm durchaus klar dass nur beide vereinigt den Zweck der Erziehung erfüllen. Wenn man Vögel fangen will, muss man nicht mit Prügeln unter sie werfen! (Nin. B.-Sp. II, 184.) Wenn man Seelen bilden will, muss man noch etwas Anderes thun, als die Zügel der Zucht straff halten. Es ist Schupp ein Greuel, wenn er an die rohe und schrankenlose Behandlung der Kinder durch die damaligen Schulmeister denkt, die aus dem „Ludus“[2]) der Römer eine „Carnificina“ gemacht, das Asylum der freien Künste in eine Wohnung der Furien verwandelt haben, wo nicht heiterer Ernst und freudige Arbeit, sondern „jämmerliches Heulen und Winseln“ zu finden sei. — „Wie manchem . . . . . . ist der Kopf von solchen unsinnigen Narren toll geschlagen worden, dass er aus der Schule entlaufen und sich auf etwas Anderes gewendet hat, der sonsten ein vortrefflicher, Land und Leuten nützlicher Mann hätte werden können.“ (Nin. B.-Sp. III, 292.) — Und eine heilige Empörung erfasst ihn, und er ruft: „Wenn ich einen Hund hätte, den ich liebte, wollte ich ihn diesen Bestien nicht untergeben, ich geschweige, denn einen Sohn.“ (Amb. Zipph., Hauptschr. p. 171.) — So tritt Schupp ein für eine menschenwürdige Behandlung der Kinder in der Schule. Es ist seine Überzeugung: „Ein redlich Gemüth lässt sich oftmals mit Worten mehr ziehen als mit Schlägen.“ (Nin. B.-Sp. III, 292.) Hierzu bemerkt er: „Es kommt unseren Schulmeistern fremd vor, dergleichen Dinge zu hören, welche meinen, wie sie sind geprügelt und geplaget worden, also müssen sie ihre Schüler auch prügeln und plagen.“ (Amb. Zipph., Hauptschr. p. 156.) Man soll die „studirende Jugend“ mit „freundlicher Warnung“, wenn sie etwas verbrochen hat, und mit „Loben“, wenn sie etwas Lobenswertes gethan, zum Studiren anhalten. Das gebietet eine rechte Schulweisheit, da durch die unmenschliche Strenge die Schüler nur abgeschreckt werden. — Schupp

---

[1]) Gemeint ist Orbilius Pupillus, Schulmeister (grammatista) zu Rom, welchen Horaz, Epist. II, 1. 70, als „plagosus“ (Schlaghart, Prügelfreund) verewigte. — Vgl. dazu Sueton, De illustr. grammat. 9.

[2]) Die Römer nannten die Schule „ludus literarius“, die Griechen „schola“ d. i. „Muße“, Aristophanes aber belegt sie mit dem Ausdruck „φροντιστήριον“, d. i. „Sorgenort“. Agricola, Bf. an Barbirianus 1482 (Opp. II, 205), hält die letztere Bezeichnung für treffend, „schola“ aber und „ludus literarius“ für dem Wesen der (zeitgenössischen!) Schule widersprechend.

verwirft die üble Angewohnheit, die Kinder mit Schimpfnamen zu belegen. Ein Schulmeister muss vor allen Dingen seinem Schüler das Studiren annehmlich machen, dass er eine Begierde und Liebe dazu habe. Daraus steigt dann die Liebe des Kindes zu seinem Lehrer als schönste Blüthe empor und reift die segenbringende Frucht des Fleißes heran. Das Kind soll lernen und mit allen Kräften angespornt werden, seiner Vollendung entgegenzuarbeiten, soll nach Weisheit und Kunst streben. Diese Güter zu erringen, ist keine Zeit geeigneter als die sorgenlose Jugendzeit. Darum muss diese glückliche Periode des Menschenlebens dazu ausgebeutet werden. Kinder, so fordert Schupp im Nin. B.-Sp. III, 296, müssen täglich zur Schule gehen!

„Hansellus quidquid teneris non discit in annis,
Hans nunquam discet, semper ineptus erit."

Das übersetzt der Volksmund: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr." Schupp macht daraus die beiden ausführlichen Verslein:

„Was Hänsel jetzt nicht lernt in seiner zarten Jugend,
Das lernt Hans nimmermehr und bleibt ohn' Kunst und Tugend."
(Schulen-Zierr., § 237.)

Kunst und Tugend, das sind die ewigen Ziele, denen die Jugend nachzustreben hat. Kunst und Tugend, Geist und Herz, Erde und Himmel, Zeit und Ewigkeit! Beides muss in einem Kinde gehegt und gepflegt werden und muss als das Ideal aller Erziehung gelten. Jedermann weiß und kennt den hohen Wert der Kunst:

„Es frisst die Kunst kein Brot,
Sie bleibt bei uns in Noth,
Kann ohne Zoll und ohn' Beschwerden
Über Wasser und Land geführet werden." (Schulen-Z. § 242.)

„Scribere, cantare, discas, latinaque fari,
Si pauper fueris, postea dives eris."

Aber dass die Kunst, d. i. das Wissen, die Gelehrsamkeit, die intellectuelle Bildung nicht des Menschen ganzes Wesen umfasse, nicht einen guten Menschen absolut nothwendig aus ihm mache, das ist ganz außer Frage. „Der Teufel ist auch gelehrt und geschickt und ist doch kein frommer Mann." (Schulen-Zierr. § 38.) — Daraus ergibt sich, dass das Wissen ohne Tugend nur ein Irrlicht ist, ein Schein; aber nicht das Wesen selbst. Erst die Tugend, der vollendete innere Mensch, ist der Gipfelpunkt der Erziehung, das andere nur Mittel zum

Zweck.[1]) Um diese Harmonie der menschlichen Bildung zu erzielen, ist das Kind in strenger Zucht zu halten, deren Hauptaufgabe es ist, Fehler zu verhüten, — muss es aber neben der guten Disciplin auch die gute Doctrin durch die erziehenden und seine Jugend leitenden Personen finden. So erfüllt sich die Forderung einer harmonischen Menschenbildung, die wir nicht besser und kürzer geben können als mit Ludwig Börne's Worten: „Macht, dass euer Herz stark genug werde für eueren Geist!“ (Bfe. aus Paris 1830—1833, LXXIV, 131, vom 7./II. 1832.)

In der hohen Achtung, die Schupp vor dem schweren und wichtigen Werk der Erziehung hat, und in der Anerkennung eines gebildeten Lehrerstandes als der wesentlichen Grundbedingung guter Schulen ruht seine für die damalige Zeit geradezu revolutionäre Forderung, dass die Schule selbstständig dastehen müsse. Er verlangt die Trennung der Schule von der Kirche. Er sagt diesbezüglich sehr deutlich: „So lange die Einbildung währet, dass der status Scholasticus nothwendig müsse verbunden sein mit dem statu Ecclesiastico[2]), so lange werden keine guten Schulen in Deutschland sein.“ (Amb. Zipph., Zuschr. p. 124.) Und in nicht misszuverstehender Weise wirft er ferner die schlechte Privaterziehung direct den Geistlichen vor: „Dass Edelleute und andere große Herren übel erzogen werden und Pedanten zu Präceptoren bekommen, das kommt gemeiniglich von den Theologis her.“ (Amb. Zipph., Zuschr. p. 124.) Dieses Urtheil stützt sich bei ihm auf folgende Erwägungen: „Was weiß doch einer zu reden von einem Dinge, das er nicht untersucht hat! Der Beruf des Geistlichen ist ein ganz anderer als der des Lehrers! Seine Vorbildung ist seinem Berufe angemessen. Predigen soll er, nicht unterrichten! Sein Arbeitsfeld ist die Kirche, nicht die Schule. Seine Objecte sind die Erwachsenen, nicht die Kinder. Der geistliche Beruf bietet wahrlich Raum genug, auch einen tüchtigen Mann vollauf zu beschäftigen! Wozu da aus seinem Berufe schreiten?“ — Schupps Meinung ist auch die Meinung jedes vorurtheilsfreien Menschen: Wo einer aus seinem Berufe schreitet, da ist kein Glück oder Segen. Wohin sollte auch diese Sucht, in andere

[1]) Vgl. E. Tegnér: Der beste, der klarste Kopf auf einem verderbten Herzen ist wie ein Tempel, erbauet auf einer Räuberhöhle. (Rede, gehalten auf dem Gymnasium zu Wexiö im Junius 1830.)

Ludwig Börne: Nichts ist gefährlicher als Geist ohne Charakter. (Bfe. aus Paris 1830—1833, XXXVI, 4, vom 21./II. 1831.)

[2]) Vgl. Dr. Fr. Dittes: Die Schule ist kein Ecclesiasticum.

Fächer hineinzupfuschen, endlich führen? — Nach Schupps Ansicht und Darlegung: „Wer predigen soll, wollte gern einen Fuß auf dem Rathhaus haben; wer regieren soll, der wollte gern einen Handel treiben; wer in Schulen sein soll, der wollte lieber predigen“ etc. etc.

Zum Verwerflichen und Unsinnigen wird das Überschreiten des eigenen Berufes, wenn damit die Bevormundung eines Standes durch den anderen verbunden ist. Was im allgemeinen richtig ist, ist auch im besonderen richtig. Also wird die Bevormundung der Schule durch die Kirche von jenem Urtheil getroffen. Jeder Beruf hat seinen eigenen Zweck und fordert seine eigenen Gaben. „Ein Kaufmann kann nicht den Finem oder Zweck sich fürsetzen, denn ein ‚Studiosus Juris‘. Also auch ein ‚Studiosus Juris‘ hat einen anderen Zweck, denn ein ‚Studiosus Medicinae‘. Dieser nimmt sich vor, morbos et medicinas corporis zu lernen, jener aber morbos et medicinas rerum publicarum.“ (Der unterr. St., p. 204.) — Dasselbe gilt von dem Lehramt und Predigtamt. Das Predigtamt hat seinen eigenen Zweck, das Schulamt auch. Das Predigtamt ist ein wichtiges Amt, das Schulamt auch. Das Predigtamt erfordert einen ganzen Mann, das Schulamt auch und erst recht. Beide sind gleichberechtigt, aber auf verschiedenem Gebiete. Beide sind und sollen sein ein Asylum des Friedens[1]), ein Hort der inneren Festigung, eine Stätte der Erleuchtung! — Unter seinen trefflichen Argumenten weist Schupp auch auf diese Verschiedenheit des Gebietes der Thätigkeit von Lehrern und Predigern hin. Er sagt also: „Da meinen oftmals die Eltern, wenn einer wol predigen könne, so sei er auch geschickt genug, die Jugend zu unterrichten. Aber es ist weit gefehlt! Predigen und Kinder unterrichten sind zwei unterschiedene Gaben, die nicht einer jeden Person zusammen gegeben sind.“ (Nin. B.-Sp. III, 291.) — Demzufolge muss das Schulamt ein selbstständiges Amt sein. Es darf mit dem geistlichen Amt nicht verbunden sein. Die Geistlichen sind Laien in Schulsachen, gleich jeder anderen Berufsclasse. Laien aber haben Laienurtheil, wie denn Schupp ihnen geradezu Unkenntnis auf diesem Gebiete vorwirft: „Wenn ein großer Herr oder ein anderer vornehmer, reicher Mann seine Kinder will studiren lassen, so fraget er gemeiniglich seinen Hofprediger, den Superintendenten oder seinen Beichtvater, wie er es recht anfangen soll. Solche guten Leute wissen zwar, wie man ein Kind in der Gottesfurcht auferziehen soll, allein wie es solle in freien Künsten an-

[1]) Vgl. Dr. Fr. Dittes: Schule und Kirche müssen ihr Werk in Frieden betreiben; die eine wie die andere muss ein Asyl des Friedens und der Pflichttreue sein.

geführet werden, da reden und urtheilen sie oftmals wie jener Schuster von des Apelles Gemälde."[1]) (Amb. Zipph., Zuschr. p. 124.) — Sind somit die Geistlichen auf pädagogischem Gebiete Laien, so können sie niemals diese Kunst fördern, und umsoweniger dürfen sie die Aufsicht über den Fachmann, den Schulmann von Beruf, führen, der ihnen an Einsicht und Urtheil unbedingt überlegen ist und es nothwendigerweise sein muss. Darum zerbrich den Krummstab, deutscher Lehrer, den man, ein Zeichen deiner Unfreiheit, über dein Asylum hält! Siege im Zeichen des Falken, mache die Schule und dich selbst frei und selbstständig!

Mit demselben Freimuth, wie Schupp die Trennung des Schulamts von dem kirchlichen Amte verlangte und somit eine Forderung that, die seiner Zeit um Jahrhunderte vorauseilte und noch heute lange nicht eingelöst ist, trotzdem die Besten unseres Standes Kraft und Geist muthig und überzeugungsgetreu dafür einsetzten, — vertheidigte er auch die freie Quelle der Wissenschaft gegen die Pedanterie seines Zeitalters. „Die Weisheit ist an keine Universität gebunden." Das ist der Grund, auf dem er steht. Damit will er selbstverständlich nicht sagen, dass auf Universitäten nicht hochgelehrte Männer gefunden würden. Mit nichten! Sagt er doch ausdrücklich: „Summa summarum, es werden auf Universitäten viele vortreffliche, hochgelahrte, unvergleichliche Männer gefunden, welche sich um das weltliche Regiment, um Kirchen und Schulen hochverdient gemacht haben und deswegen in hohen Ehren sollen und müssen gehalten werden." — Aber er will beweisen, dass es ein höchst einfältiges Vorurtheil sei, wegwerfend zu urtheilen: „Was kann der Kerl wissen oder verstehen, er ist nicht länger als ein Jahr zu Wittenberg gewesen."[2]) (Der unterr. St., p. 226 und 247.) Diesem Vorurtheil tritt er entgegen, diesem Unverstande gilt der oben angeführte Satz: „Die Weisheit ist an keine Universität gebunden." So interessant nun auch die Ausführungen Schupps über diesen Gegenstand sind, so müssen

---

[1]) Vgl. Agricola, Bf. an Jacobus Barbirianus, 1482 (Opp. II, 205): Was soll ein Theolog . . . in der Knabenschule? Solche Leute passen, wie das griechische Sprichwort sagt, in die Schule, wie der Hund in das Bad. Vielmehr möge man überall einen Mann nach der Art des Phönix bei Homer, des Lehrers des Achilles, suchen, der lehren, sprechen und handeln kann!

[2]) Auch Gervinus hebt hervor, wie Schupps „ausgesucht praktischer Sinn" und „großes, freisinniges Talent" ihn alle „gelehrte Vanität und Universitätsdünkel" zu verleugnen lehrte. (Gesch. d. poet. National-Lit. der Deutschen III, 407, Leipzig 1838, Engelmann.)

wir es uns dennoch leider versagen, darauf näher einzugehen. Nur das sei bemerkt, dass er zu allen seinen Behauptungen im Stile Abraham a St. Clara's die allerbeißendsten Histörchen anführt, was ihm, wie Gervinus a. a. O. berichtet, den Spottnamen eines „Lucianischen Speivogels" eintrug. Ein Beispiel, gekürzt zur Illustration! Es handelt sich um die oratorische Weisheit. Der Behauptungssatz Schupps lautet: Viele Professores Eloquentiae können gut reden vom Papier, aber sonst stehen sie wie Butter in der Sonnen. Veranschaulichendes und begründendes Histörchen: Leichenprocession! Ein deutscher Cicero beginnt: Hochwürdige, Hochedelgeborene, Gestrenge und Mannfeste, auch Wolehrwürdige, Hochgelahrte u. s. w. —, was soll ich sagen? — was soll ich sagen? — — was soll ich sagen? — — — Damit erschrak er und schwieg stille. Ein Edelmann rief ihm endlich, sich seiner erbarmend, jedenfalls etwas höhnisch zu: Dic, Stultorum plena sunt omnia — und damit hatte dieser „Actus oratorius" ein Ende! — So suchte Schupp seine Behauptungen zu beweisen und bewies sie — — mit der Wirklichkeit; denn seine Histörchen entnahm er dem Leben, der Geschichte, der Wahrheit, nicht der Phantasie. Aber auch ihm ist der deutlichste Beweis für seinen Satz, dass die Wissenschaft an keine Universität gebunden sei, das bekannte geflügelte Wort: Ubi Philippus, ibi Witteberga![1]) Das will doch sagen: Wo ein tüchtiger Mann lebt, der der Wissenschaft Leitstern ist, da ist auch die Universität. Und solch ein Mann braucht nicht immer an einer Universität zu lehren, und Wissenschaft kann auch anderswo erworben werden, als in den Hörsälen der Universität. Ist nicht das Selbststudium die eigentliche Quelle der Wissenschaft? — Unsere großen Männer hätten es wahrlich herrlich weit gebracht, wenn sie sich mit dem begnügt hätten, was sie in einigen wenigen Jahren auf der Hochschule studirt! Sie sahen das vielmehr nur als einen würdigen Grund an. Also an Studium und Geist ist die Wissenschaft gebunden. Darin müssen alle verständigen und vorurtheilsfreien Männer übereinstimmen, „quorum sapientiam ipsa quoque Experientia probavit." — Wann erscheint der Retter dem Stande der Volksschullehrer, der eine höhnisch-achselzuckende Menschenclasse und ihr hämisch-geringschätzendes: „Was kann der Kerl wissen, er ist ein — — — Schulmeister!" — durch Eröffnung freier Bahnen Lügen straft? — Verkörpere dich, du ringender Gedanke eines Jahrhunderts, und es wird

[1]) So sagten die Studenten, welche Ph. Melanchthon folgten, als er der Pest wegen aus Wittenberg aufs Land flüchtete.

der Stand der Volksschullehrer dir nicht die schlechtesten Bürger ins Staatsexamen schicken! Es ist die Weisheit an keine Universität gebunden, aber an Studium und Geist.

Wie Schupp hier gegen ein Vorurtheil ankämpft, umringt von einem andersdenkenden Zeitalter, also auch in Bezug auf die Anerkennung der deutschen Sprache. Er ist einer der allerersten Männer, die für die Würdigung der Muttersprache ihre Stimme erhoben. Das Fundament, auf dem er hier steht, ist der Satz: „Es ist die Weisheit an keine Sprache gebunden.“ (Deutsch. Lehrmeister.) Er führt sodann aus: „Warum sollte ich nicht in deutscher Sprache ebensowol lernen können, wie ich Gott erkennen, lieben und ehren solle, als in lateinischer? — Warum sollte ich nicht in deutscher Sprache lernen können, wie ich einem Kranken helfen könne auf Deutsch, als auf Griechisch oder Arabisch?“ — Schupp verweist sodann auf das Beispiel anderer Völker, welche ihre Muttersprache hochhalten. Die Franzosen und Italiener lernen und lehren alle Facultäten und freien Künste in ihrer Muttersprache. Die großen Dichter und Redner des Alterthums wurden das, was sie wurden, in ihrer und durch ihre Muttersprache. Also kann man auch ein tüchtiger deutscher Poet sein, ohne sich viel um das „Masculina sunt: Panis, crinis, cinis, ignis“ bekümmert zu haben. — Schupp verkennt durchaus nicht den jeder Sprache eigenartigen Geist. Er sagt darüber: „Es hat eine jegliche Sprache ihren eigenen Genium; daher der weise Kaiser Karl V. sagt, wenn er mit einem Frauenzimmer reden wolle, so wolle er französisch reden, denn das sei eine liebliche Sprache; wenn er mit Königen reden wolle, so wolle er italienisch oder spanisch reden, denn es seien majestätische Sprachen; wenn er mit seinen Feinden reden wolle, so wolle er deutsch reden.“[1]) Also auch die deutsche Sprache hat ihren eigenen, ureigenen Geist. Dieser Geist einer Sprache ist die Hauptsache. Unsere Muttersprache steht also in der Hauptsache fremden Sprachen nicht nach. Welch einen gewaltigen Schatz sie aber aufzuweisen hat, das zeigt am besten Luther und seine Bibelübersetzung. Schupp anerkennt freudig dessen grosses Verdienst mit den Worten: „Lutherus ist ein rechter deutscher Cicero gewesen. Und wer recht Deutsch lernen will, der lese fleißig die deutsche Bibel, die Tomos Lutheri und die Reichsabschiede. Ich sage, dass man aus der Bibel zierliche deutsche Phrases sammeln könne. — Es sind Narren, welche das Magnificat

[1]) Vgl. die landläufige Redensart: Man muss einmal ein Wort Deutsch mit ihm reden!

und Lutheri Version der Bibel corrigiren wollen. Lutherus hat gesehen auf den Sensum und was die Art der deutschen Sprache mit sich bringe.“ Weil nun Schupp diese Wahrheiten erkannte, wollte er auch für die allgemeine Verbreitung der Muttersprache Sorge tragen: „Wenn ich wiederum Professor Eloquentiae auf einer Universität werden sollte, so wollte ich das lateinische Phraseswerk zurücksetzen und wollte die Jugend üben in deutscher Sprache in Eloquentia sacra et prophana (Deutscher Lehrm., p. 191) ...... so wollte ich mich bemühen, dass die Jugend in der Wohlredenheit angeführet werden würde in ihrer Muttersprache; denn in ihrer Muttersprache könnten sie leichter zur perfection gebracht werden, als in einer fremden Sprache.“ (Lehrm., p. 188.) — Solche Erkenntnis mag heute für selbstverständlich gelten, wie manche pädagogische Ideen großer Meister der Erziehungslehre im Laufe der Zeit zu Gemeinplätzen geworden sind —; damals aber solche Forderungen auszusprechen, war ebenso neu, als der Ausfluss eines freisinnigen und scharfen Geistes. — Was Schupp auf dem deutschen Sprachgebiete angestrebt, hat Thomasius später fortgeführt, wie dieser vortreffliche deutsche Mann denn auch Schupps glänzende und bleibende Verdienste um die Rehabilitirung der Muttersprache anerkannte. —

Wie Schupp in Bezug auf die deutsche Sprache dem großen Luther unbedingt seine Huldigung darbringt, so finden wir ihn auch auf dem Gebiete des Schönen auf dem Boden desselben, mit dem er überhaupt viel Berührungspunkte hat. Wie Luther von der läuternden Kraft des Schönen überzeugt ist, also auch Schupp. Musik und Poesie sind ihm wesentliche Momente des Unterrichts und der Erziehung, und er verkennt erfreulicherweise die bildende und veredelnde Macht dieser Künste nicht, wie beispielsweise selbst der weise Locke und der vortreffliche, geniale Vives, die in diesem Punkte leider fehlten, da sie zu sehr dem Utilitätsprincipe huldigten. Schupp dagegen sagt begeistert: „Die Poeterei und Musik sind zwei Dinge, welche ein edel Ingenium gewaltig zieren. (Lehrm., p. 196.) Die Musik ist eine edele Kunst und ein großes Ornamentum eines edlen Ingenii.“ (D. u. St., 247.) Weiter bekennt er: „Ich bin ein Liebhaber der Lieder, der Musik und der Poeterei.“ (Lehrm.) Die Musik ist nach seiner Ansicht eine ewige Kunst. Alle anderen Künste sterben mit uns. „Ein Jurist kann sein Procuratorstücklein im Himmel nicht anbringen; denn da führt man keine Processe wie zu Speier und anderswo. Ein Medicus wird im Himmel niemand antreffen, der von ihm begehre, dass er ihm ein Recipe schreiben und eine Purgation

eingeben solle —, aber was ein Musicus auf Erden gelernt hat, das prakticiret er auch im Himmel und lobet und preiset Gott.“ — Die Dichtkunst ehrt Schupp als die Überbringerin geschichtlicher Großthaten: „Oratores und Poeten muss ich dem ‚bono publico‘ zu gut unterhalten und ehren. Denn wer wüsste von den tapferen Helden von Anfang der Welt, wenn es gelehrte Leute nicht zu Papier gebracht hätten, was sie gethan.“ (Lehrm., p. 260.) Die Wahrheit dieser seiner Ansicht erweist er ausführlich an den Griechen, Römern und Deutschen. — Weil nun Schupp groß und heilig von der Poesie dachte, darum empfand er auch so schmerzlich die tiefe Versunkenheit der Dichtkunst seines Zeitalters, deren Hoheit von den elendesten Reimreißern besudelt wurde. Schupp verträgt nach seinem eigenen Geständnis sehr wol Scherz; allein Scherz muss mit dem Salz der Weisheit gewürzt werden, sonst wird eine Scurrilität, eine Lotterbüberei daraus. „So ist aber die Göttin der Poesie geschmäht durch diese ungesaltzte, ungeschmaltzte Witzdölpel, welche mit ihren unsittlichen und erlogenen Gefühlen und Gedichten nicht einmal wissen, was Poesie ist, welche nicht kennen den Unterschied zwischen Poeten und Reimreißern. Scaliger sagt: ‚Poetam oportet scire omnia, et qui scit omnia, nondum poeta est.‘ (Ein Dichter muss alles wissen, und wer alles weiß, ist drum noch nicht ein Dichter.)“ — Leider verdiente der damalige Stand der Literatur in Deutschland diese Schärfe und Bitterkeit der Satire Schupps. Es war einfach wahr, „dass die Reimreißer Reime schmieden ums Geld, gleichwie die Sackpfeifer und littauischen Bärenleiter zu Danzig, welche einem jeden, der ihnen ein paar Dreipölcher und einen Stoff Bier gibt, auf ihrer Dudey pfeifen und lassen den Bären dazu tanzen.“ (Lehrm., p. 196.) — Dieses Heruntersinken der Dichtkunst, das Sich-Breitmachen der unteren Mittelmäßigkeit oder des absolut Ungenügenden, Schlechten und Erlogenen wirkte auch auf die Schule nach Schupps Meinung schädlich ein; denn „die Knaben denken oft, ist das ein gekrönter Poet und macht kein besseres Carmen, sondern rumpelt oft wider die Grammatik und Poetik, so bin ich gelehrter als er. Dadurch werden die Buben in den Schulen so hoffärtig, dass sie ihren Praeceptoribus nicht mehr gehorchen wollen, sondern meinen, sie wüssten es ebenso wol zu machen wie die gekrönten Poeten.“ Es ist also vom Standpunkte der Schule ebensosehr die allgemeine Verwahrlosung der Literatur zu beklagen, wie vom allgemein-nationalen. — Wenn Schupp den Grund der obenerwähnten traurigen Erscheinung ins Auge fasst, so kommt er zu einem Urtheil, dessen Richtigkeit die Zeit nachher glänzend bestätigt hat durch die großartigen

Schöpfungen der zweiten Blütheperiode unserer Literatur —, zu dem Urtheil nämlich, dass nicht die Faulheit und das Unvermögen der Deutschen, sondern die armselige, erbärmliche Zeit schuld daran sei. —

Auch auf dem Gebiete des grammatischen Unterrichtes zieht Schupp zu Felde, und er führt seine Fehde wahrlich kräftig und geschickt. Wir finden ihn hier mit dem großen Amos Comenius im Bündnis. Seine Ideen decken sich mit denen dieses ausgezeichneten Pädagogen fast durchweg, wie sich eine Verwandtschaft Schupps mit Ratich — namentlich auf didaktischem Gebiete — und selbst mit Baco nicht ableugnen lässt. Das bezeugt aber gerade, dass Schupp mitten unter die Reformatoren der Pädagogik gehört, und es ist ein Unrecht, das man an diesem trefflichen Geisteshelden begeht, ihm die Anerkennung vorzuenthalten und die Stellung zu versagen, die ihm ohne allen Zweifel in der Geschichte der Pädagogik gebürt. In dem großen Kampfe, der sich im XVII. Jahrhundert auf dem Gebiete der Erziehungslehre abspielte und eine völlige Umwälzung herbeiführte, ist Schupp unbedingt einer der rüstigsten, schärfsten und geistvollsten Vorkämpfer, und es ist mit auch sein Verdienst, dem Realismus zum Sieg über den Verbalismus verholfen zu haben. — Seine Ansichten über den grammatischen Unterricht legte er nieder in der Schrift: Ambassadeur Zipphusius. „Die erste Plage, mit der die zarte Jugend in den Schulen gequält wird, sind die unendlichen, weitläufigen, dunkeln und verwirrten, auch meistens unnützen grammatischen Regeln, mit denen man sie etliche Jahre aufhält. Danach werden die Kinder mit vielen Wörtern von Dingen, die sie niemals gesehen haben oder verstehen können, gleichsam vollgepfropft.“ Das ist zu verwerfen! Das ist verkehrt! Das ist unpädagogisch! Schupp meint, das sei so, als wenn man eine Mauer aufrichten wolle ohne Kalk oder Speise. — Auch von der Lectüre der „Autorum Classicorum“, die viel zu verfrüht auftrete, erwartet Schupp nur Unsegen. Es ist ihm solches Verfahren eben dasselbe, als wenn man einen kleinen Kahn in der offenbaren (offenen, hohen) See gebrauchen wollte. — Unter den Mitteln und Wegen, die man zur Besserung versucht und eingeschlagen, erwähnt Schupp das Buch eines spanischen Jesuiten[1]), welches derselbe „Janua Linguarum“ genannt, und in dem er in 1200 Sentenzen die gebräuchlichsten Wörter der lateinischen Sprache begriffen habe —, als eine

[1]) Dieser Jesuit war der Irländer W. Bateus, der als Theatiner in Salamanca lebte. So bezeugt Comenius in der Vorrede zu seiner „Janua linguarum reserata“.

damals sehr beliebte und in vielen Schulen eingeführte Grammatik. Dieselbe ist aber noch mit zu vielen Mängeln behaftet, so dass sie nicht „Janua“, sondern „Posticum“ (Hinterthür) heißen müsste. Schupp weist auf Comenius hin als den Meister des grammatischen Unterrichts. Er sagt ausdrücklich, wer Grammatik erlernen wolle, der solle nicht hingehen zu einem „Professori Latinae Linguae“, sondern zu dem „hochgelahrten Comenio“ —, und anerkennt dessen „Janua linguarum reserata“ als dasjenige Buch, welches die Fehler des spanischen Jesuiten glücklich vermieden habe. — Verstand und Sprache müssen Hand in Hand gehen! „Ich habe,“ sagt er, „jederzeit dafür gehalten, dass es eines der vornehmsten unter den Gesetzen der Didaktik oder Lehrkunst sei, dass der Verstand und die Sprache allezeit bei einander und zusammen verknüpfet sein sollen“[1]); denn: „Ohne Verstand etwas reden, stehet mehr einem „Papageyen oder Dolen“, als einem Menschen zu.“ (Amb. Zipph., Hauptschr., p. 148.) — Die Grammatik ist jedoch zur Erlernung der Sprache nothwendig. Wer den Schülern dieses „hochnöthige Instrument“ aus den Händen reißen wolle, der thue nicht anders, „als wollte man Theseus in das Labyrinth ohne den Ariadnefaden schicken.“ Man muss die Grammatik wegen der ihr anhaftenden Schwierigkeiten nicht verwerfen, sondern sich befleißigen, diese Hindernisse und Schwierigkeiten durch geschickte Methode zu beseitigen oder wenigstens doch abzuschwächen. Diese bessere Methode aufzufinden, hat anfänglich viel Nachsinnen erfordert, weil die Grammatik „keine realia, viel weniger singularia, sondern nur bloße notiones, Wörter und derselben flexiones und terminationes tractiret.“ Sie ist aber gefunden worden und ruht in der Anschaulichkeit, in der Realisirung der grammatischen Begriffe. Erst das Beispiel, dann die Regel! „Hieraus erhellet,“ sagt Schupp (p. 163), „dass die also eingerichtete Grammatik, welche sonst notionalis war, solchergestalt nicht allein realis, sondern gar singularis und sensualis worden, dass derselben glücklicher Success bei der Jugend — wenn der Lehrer nur seinen gebürenden Fleiß gebrauchet und unverdrossen ist — zumalen unstreitig und gewiss ist.“ — „Es kann den Kindern auf diese Art ein Praeceptor mit Lust und Spielen beibringen, was ein anderer mit Ruten und Stecken und aller schola-

[1]) Vgl. die diesbezüglichen Ansichten des Comenius: Weil ich dieses für ein unbewegliches Gesetz der Lehrkunst halte, dass der Verstand und die Sprache jederzeit schnurstracks bei einander laufen (ut intellectus et lingua parallele decurrant semper), und dass sich einer so viel gewöhne auszusprechen, wie er mit dem Verstande begriffen habe, u. s. w. (Janua linguarum reserata, Vorrede.)

stischer Tyrannei nicht thun kann.“ — Schupp betont hier überall die Anschaulichkeit des Unterrichts, und in Einklang mit diesem wichtigen pädagogischen Princip citirt schon er den bekannten Satz: „Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu“ —, dem später John Locke solchen Nachdruck verlieh.[1]) — Ferner betont Schupp die Ausbildung des Verstandes neben der des Gedächtnisses, während in seiner Zeit der bloße Gedächtniscultus herrschend war, — und er will beide Kräfte der menschlichen Seele gleichmäßig gefördert wissen. — Damit steht seine Ansicht von der Mnemonik in nothwendigem Einklang. „Von der mnemonischen Kunst,“ sagt er, „sind gar vielerlei Meinungen. Etliche messen dieser Kunst allzuviel bei, andere halten gar nichts davon. Mein Urtheil darüber ist, quod Ars Mnemonica neque omnibus neque in omnibus, neque semper prosit, dass sie nicht ohne Unterschied bei allen Sachen und zu allen Zeiten kann gebraucht werden.“ (p. 167.) Das ist ein Urtheil, welches noch heute gilt. Jeder Pädagog wird der Mnemonik einen gewissen Wert, der zu rechter Zeit wesentlich sein kann, nicht absprechen, und wird dieses Hilfsmittel gelegentlich gern ergreifen. Es ist eine alte Wahrheit: Tantum scimus, quantum memoria tenemus: Wir wissen nur so viel, als wir im Gedächtnis haben. Wäre nun die Mnemonik die einzige Quelle des Gedächtnisses, und gäbe es kein ingeniöses, kein judiciöses Aneignen der Stoffe, dann — aber auch nur dann wäre der Satz als vollkommen richtig anzuerkennen: Die Mnemonik oder Gedächtniskunst ist die Mutter aller anderen Wissenschaften. —

Wenn es gewiss nicht ein geringes Verdienst Schupps ist, dass wir infolge seiner echt volksthümlichen Vorliebe für die Spruchweisheit durch das Studium seiner Werke imstande sind, manche geflügelte Worte bis auf seine Zeit zurückzuführen —, so wird doch dieses literar-historische Interesse für den Pädagogen noch in Schatten gestellt durch den echt pädagogischen Gehalt jener, namentlich im Ambassadeur Zipphusius, und zwar in der „Vorhalle zum Parnass“ —, und in dem Schulen-Zierrat niedergelegten Sprüche, von denen wir viele bereits angeführt haben. Es liegt in der Natur der Sache, dass sich darin oft Anklänge an die zeitgenössischen Pädagogen finden, während in anderen wieder der originelle, kräftige, klare und scharfe Schuppsche Geist durchaus selbstständig uns entgegentritt. Hier lassen wir noch einige folgen:

[1]) Vgl. dazu den gegentheiligen Satz: Toutes les pensées et actions de notre âme viennent de son propre fonds sans pouvoir lui être données par les sens. (Leibniz, Nouveaux Essais sur l'entendement humain I. I, 1.)

Nulla repetitio nimia! Nunquam nimis dicitur, quod non satis discitur. Nunquam nocet bis dicere, quod eleganter dictum: Keine Wiederholung ist zu viel! Niemals wird zu viel gesagt, was nicht genug gelernt wird. Niemals schadet es, zweimal zu sagen, was gut gesagt ist.

Plus movet unum exemplum domesticum, aut recens, quam centum peregrina: Mehr rühret ein einheimisches oder neues Beispiel als hundert fremdländische.

Generalia ingeniose applicare specialibus, est ars artium et scientia scientiarum. Sed hanc scholae aut raro docent, aut nunquam: Das Allgemeine auf geistreiche Weise dem Besonderen anzufügen, das ist die Kunst der Künste und die Wissenschaft der Wissenschaften. Aber diese Kunst lehren die Schulen entweder selten oder gar nicht.

Quid est stultius, quam quia non didiceris, non discere? — Omnis aetatis homines schola admittit. Tam diu discendum, quam diu ignoramus, quam diu vivimus: Was ist thörichter, als etwas nicht zu lernen, weil man es früher nicht gelernt hat? — Jedes Lebensalter lässt die Schule zu. Solange müssen wir lernen, als wir etwas nicht wissen, als wir leben.

In weich Wachs (Kindesnatur!) kann man drücken, was man will. (Sch.-Z., § 251.)

Wo Gott nichts hinleget (Beanlagung!), da findet man nichts, und sollte man sich zu Tode suchen. (Sch.-Z., § 192.)

Confirmat artes Usus et Exercitatio: Anwendung und tägliche Übung festigt das Erlernte.

Eltern und Lehrmeistern kann man ihre Mühe und Treue nimmer genug bezahlen. (Sch.-Z., § 244.)

Wer nichts zu thun hat, der thut, was sich nicht gebüret. Müßiggang ist aller Laster Anfang und der Teufel Ruhebank. Darum lasset die Kinder nicht müßig gehen. (Sch.-Z., § 246.)

Sind Kinder und kein Geld zu Kindern dir gegeben,
So lehre sie was Gutes, damit sie können leben.
(Sch.-Z., § 233.)

Es meint ein' jede Fraue,
Ihr Kind, das wär' ein Pfaue. (Sch.-Z., § 252.)

Schupp ist in der Erziehung principiell gegen die Erweckung des Ehrgeizes und befindet sich so auf dem Boden der meisten Pädagogen von Ruf. Er sieht in dem Ehrgeiz eine Mutter, Amme, Ernährerin aller anderen Laster. „Die übrigen Laster sind nur einer Tugend

entgegen," sagt er, „als das Fressen und Saufen ist zuwider der Nüchternheit und Mäßigkeit, die Unzucht und Geilheit der Keuschheit, der Geiz ist entgegen der Freigebigkeit. Der Hochmuth aber nimmt das ganze Herz, die ganze Seele ein . . . . — Die anderen Laster sind gleichsam nur gemeine Musketiere in einer Festung, welche auf ihrer Schildwacht müssen stehen bleiben und von dem Orte, dahin sie einmal commandirt werden, nicht abweichen dürfen. Der Hochmuth aber ist die Patrollwache, welche alle Plätze und Posten durchgehet und visiret." (Geistl. Spaz., p. 90.) —

Dass Schupp in einer Zeit, welche von dem hohen und reinen Wert adelnder Geistescultur keinen Begriff hatte, eindringlich auf den praktischen Nutzen der Bildung hinwies, darf uns nicht befremden. Huldigten doch Vives, Rabelais, Montaigne, Fénelon, Locke u. a. voll und ganz dem Utilitätsprincip und räumten ihm zum Theil große Vorrechte in der Pädagogik ein. Dass Schupp ein entschiedener Anhänger dieses Princips war, ist zweifelhaft. Jedenfalls spricht seine oben dargelegte Anerkennung des Schönen dagegen, und es sind seine Hinweise auf den materiellen und socialen Nutzen, der in der Bildung liegt, besser auf die Absicht zurückzuführen, erst im Volke Boden und Interesse für die Schulbildung zu gewinnen. Seine wichtigsten diesbezüglichen Sätze sind folgende:

Die Weisheit des Geringen bringt ihn oftmals zu Ehren und setzt ihn bei die Fürsten. — Wie oft geschieht es, dass ein armer Bürger ihm dasjenige, was er in seiner Jugend in den Schulen erlernt hat, zunutze macht und zu einem Bürgermeister, zu einem Rathsherrn oder in ein anderes Ehrenamt erhoben wird.

Wie manchem Handwerksgesellen ist auf seiner Wanderschaft die Musica beförderlich gewesen und hat ihn bei anderen Leuten lieb und wert gemacht. — Ist ein Handwerksmann krank, oder macht er sonst in seiner Werkstätte Feierabend, so kann er mit Lesen die Zeit vertreiben und sich in den Büchern belustigen. (Nin. B.-Sp. III, 286—287.) — Wer aber nichts gelernt hat und kommt in ein Amt, der bringt einen leeren Kram zu Markte und redet von Sachen wie ein Papagoje. (Schulen-Zierr., § 238).

Wie Schupp durch diese Hinweise auf den praktischen Nutzen einer guten Schulbildung in dem Volke das Verlangen nach derselben wachzurufen suchte, so wollte er andererseits auch dem Volke entgegengekommen wissen. Es findet sich bei ihm eine Idee, die gewiss bei einem Manne des XVII. Jahrhunderts überraschend erscheint, nämlich die Idee der freien Schule. Die Zeit hat diesen Gedanken aus-

getragen und geboren zu der Forderung einer allgemeinen unentgeltlichen Volksschule. Schupp fordert diese Vergünstigung freilich erst für einzelne befähigte Individuen. Es muss jedem Lande, jeder Stadt, jedem Fürsten daran gelegen sein, gute Bürger, gute Unterthanen zu haben; desgleichen auch tüchtige Beamten für die einzelnen Zweige der Verwaltung. Die Natur lässt sich nun aber bekanntermaßen das Recht nicht nehmen, auch in den armen, unbemittelten Classen tüchtige Anlagen zu schaffen. Damit nun diese nicht in Drangsal, Noth und Unkenntnis verkümmern und untergehen, verlangt Schupp freimüthig und entschieden: „So soll nun die Obrigkeit allezeit darauf bedacht sein, dass sie gute Schulen anordne und armer Leute Kinder, welche Lust zum Studiren und den Verlag (nämlich das Geld!) nicht haben, mit Stipendiis versehen.“ (Nin. B.-Sp. III, 285.) Das ist der Grundgedanke der freien Schule —, und diese Idee ist noch heute hochmodern. Dass sie sich schon bei Schupp findet, legt wiederum ein schönes und glänzendes Zeugnis ab für seine fundamentale Bedeutung in der Pädagogik. Aber Schupp stellt nicht nur eine Forderung hin, er tritt auch für sie ein. Sein Mittel ist der „Zauberharnisch“ des Wortes. Er bittet die Fürsten und verheißt den Wolthätern: „Hilfst du einem armen Kinde, dass es etwas Redliches lernen und . . . werden kann, so thust du Gott einen größeren Dienst, als wenn du ein Kloster erbauet hättest; denn aus einem solchen armen Kinde wird oft ein Mann, der viel hundert, ja viel tausend Seelen zum ewigen Leben befördert.“ (Nin. B.-Sp. III, 286).

Ebenso überraschend und interessant für die Geschichte der Pädagogik ist ein Ausspruch, welchen Schupp einem Edelmanne, Christian von Eckstädt, in den Mund legt. Derselbe lautet: „Wenn mir Gott einmal Kinder bescherte, wollte ich den vierten Theil meiner jährlichen Intraden spendiren und wollte sehen, dass ich extraordinäre Leute zu Auferziehung meiner Kinder bekäme, sonderlich, wenn die Kinder das erste Fundament in allen Wissenschaften legen sollten. Denn ich sehe, wer im Anfang versäumet ist, der ist über die Hälfte verderbet.“ (Amb. Zipph., Zuschr., p. 124.) Derselbe Gedanke findet sich in der Hauptschrift der angezogenen Abhandlung, p. 172, in folgender Fassung: „Die Jugend muss a primo ovo, so zu sagen, recht angeführet werden. Wer im Anfang versäumet wird, der ist schon halb verderbet. Vitium primae concoctionis non corrigitur in alterna.“ [1])

[1]) A. Comenius, Did. mag. VI, 5: Das allein ist dem Menschen fest und sicher, was er im ersten Lebensalter eingesogen hat. . . . . ; daher es sehr gerathen ist, ihm im ersten Lebensalter sogleich das Gepräge wahrer Weisheitsnormen zu geben.

Damit ist klar und bestimmt die Anerkennung der Wichtigkeit des Elementarunterrichts und ebenso die grundlegende Bedeutung des Elementarlehrers ausgesprochen. —

Auf Grund der „Philosophischen Regul“: Quo quid magis accedit ad unitatem, eo magis accedit ad perfectionem — Je mehr etwas zur Einheit fortschreitet, je mehr nähert es sich der Vollendung — verlangt Schupp die Einrichtung einer Musterschule, nach der sich die anderen bilden sollen. „Schulen,“ sagt er, „sind genug, sonderlich in Deutschland, allein sie taugen nichts. Ich wollte wünschen, dass Gott große Herren erweckte, qui scholas non erigerent, sed erectas corrigerent. — Wenn aber eine solche Musterschule errichtet werden würde, so müsste dieselbe gleichsam als Obrist ein zur Nachahmung wirklich begeisterndes Vorbild, eine segenschaffende Pflanzstätte rechter Erziehungsweisheit und echter Unterrichtspraxis werden,“ — — eine Säeanstalt, an welche nur die „allersinnreichsten, gelehrtesten, arbeitsamsten und unverdrossensten Lehrer“ sollen berufen werden, die — gut besoldet — die Jugend erziehen sollen vorbildlich für Mit- und Nachwelt, für Zeit und Ewigkeit, vorbildlich für die Gegenwart und die Zukunft und alle kommenden Geschlechter. —

Das sind die Gedanken J. B. Schupps, eines Mannes mit leuchtendem Geiste, der seiner Zeit weit vorauseilte. Es sind Gedanken, die ein furchtloser Geistesheld muthvoll aussprach in der dunkelsten Zeit deutschen Lebens, Gedanken, die, losgerissen von dem mächtigen Born, der sie geboren, Jahrhunderte durchflogen und zündeten in den Herzen Tausender deutscher Volkspädagogen, die sie aufnahmen mit congenialischem Geiste und gleich liebendem, begeistertem Herzen, sie austrugen, ausbildeten, ausdachten und formten. — So steht Johann Balthasar Schupp mitten in der Lehrerwelt und ist ein Pädagog ersten Ranges, ein Pädagog der Vergangenheit und der pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart,[1]) ein Grundpfeiler des Gebäudes, das glänzende Namen gebaut, ein Bahnbrecher der neuen Ära der Erziehungs- und Unterrichtslehre, ein Bannerträger der Interessen der Volkslehrer und Volksbildner, ein Vorkämpfer der allgemeinen segenschaffenden Volksbildung —, und wir grüßen ihn darum als unserer Streiter einen und flechten ihm den wolverdienten Lorbeer um das edle Haupt.

---

[1]) Dr. Dittes in seiner gewaltigen Jubelrede zur Comenius-Feier am 22. Nov. 1888; cf. Pædag. XI, 8!

Pädagogische Rundreise in Berlin.

*Von **J. Schaeffer**-Berlin.*

Der würdige Vorsteher einer bedeutenden Mittelschule, an welcher ich drei Jahre lang unterrichtete, sagte uns jüngeren Lehrern mitunter, dass er es im Interesse des Unterrichts und der Erziehung für sehr ersprießlich halte, mit den Eltern und Leitern der Schüler in vertrauteren Verkehr zu treten. Dies thaten wir denn auch, soweit es unsere Zeit erlaubte; ich selbst besonders während der Ferien, wo ich zuweilen die Vormittage, noch häufiger die Nachmittage zu kürzeren oder längeren Besuchen in den Familien meiner Zöglinge zu verwenden pflegte. Ergebnisse hatte ich mir von solchen Rundreisen anfänglich nur geringe versprochen, erntete aber, namentlich zu Gunsten mittelmäßig oder schwach beanlagter Schüler, doch erheblich größere, als ich erwartete; und mir gewährte dieser nähere Verkehr mit Leuten des verschiedensten Standes und Berufes mitunter Anregung und Freude. Die Besuche eines pflichtgetreuen und einsichtigen Jugendbildners, denen eines Arztes ähnlich, lehren besonders die verschiedenen Mängel und Gebrechen kennen, welche in der sittlichen Anschauung und Bildung jener Familien selbst, sowie in ihrer Erziehungsweise liegen, und dienen dazu, diese wo nicht zu beseitigen, doch wenigstens zu mildern, überhaupt aber, was stets unentbehrlich und wünschenswert ist, zwischen der Schule und dem Hause ein gutes Verhältnis herzustellen. Einiges Wenige dieser Art, soweit ich es beobachtet und erfahren habe, will ich hier mittheilen.

Bei einem alten Rechnungsbeamten, welcher mir zunächst wohnte, machte ich meine erste Aufwartung und ward von ihm höflich und freundlich empfangen. Er eröffnete mir, dass er seinen Sohn, welcher zu meinen besseren Schülern gehörte, im folgenden Jahre als Lehrling des Setzergewerkes, zu welchem er Neigung habe, anzubringen suchen werde. Ich gab ihm den Rath, den Knaben, welcher im Lateinischen und Französischen einige Vorkenntnisse hatte, später auch die Fortbildungsschule fleißig besuchen zu lassen, da die Kenntnis jener Sprachen, außerdem auch des Englischen, einem strebsamen Setzer für sein ferneres Fortkommen zu großem Vortheile gereiche. Der Vater, welcher dergleichen Kenntnisse in diesem Berufe wohl anfangs für überflüssig gehalten hatte, trat meiner Ansicht bei und sprach mir für meine Theilnahme an dem Wolergehen des Sohnes seinen wärmsten Dank aus. In späterer Zeit besuchte ich den alten Herrn noch einmal und gewahrte, dass sein Sohn als Lehrling bei regem Fleiße sowol in dem erwählten Berufe als in allen wissenswerten

Dingen treffliche Fortschritte machte und sich brav und tüchtig hielt. Wir haben in unseren Druckereien nicht viele Setzer, welche in den Schulwissenschaften, in der Literatur und in fremden Sprachen so weit bewandert sind, dass sie ein undeutliches oder selbst ein deutliches Manuscript mit Sicherheit lesen und behandeln können. Die wenigsten von ihnen wissen, dass es zur Tüchtigkeit und Gewandtheit im Gewerbe gehöre, in möglichst vielen Dingen, wenn auch nur lückenhaft und oberflächlich, bewandert zu sein.

Bald darauf besuchte ich einen Graveur und ward von diesem und seiner Gattin äußerst freundlich und höflich empfangen. Da sein gutbegabter Sohn hervorragende Anlage und Neigung zum Zeichnen hatte, so sprach er etwas schüchtern den Wunsch aus, ihn später auf der königlichen Kunstakademie zum Maler oder Bildhauer ausbilden zu lassen. Ich stimmte diesem Plane zu, da mir der Knabe, soweit ich ihn beurtheilen konnte, das nöthige Zeug zu einem tüchtigen Künstler zu haben schien, — gab ihm aber andererseits zu bedenken, dass, wenn er nicht bedeutende Mittel zu seinem Unterhalte beisteuern könnte, der junge Künstler für längere Zeit Noth leiden werde, sofern er nicht etwa durch irgend eine vorzügliche, wenigstens auffallende Leistung die Blicke der Welt auf sich lenke, oder die fördernde Gunst eines einflussreichen Kenners gewinne. Später besuchte ich den Herrn noch etwa viermal. Mit der Zeit entwickelte sich das Talent des heranwachsenden Zeichners vortrefflich. Da es aber zu seiner weiteren akademischen Ausbildung an den erforderlichen Mitteln fehlte, so begnügte er sich, nach seinem Abgange von der Schule, damit, bei einem tüchtigen Photographen die Kunst der Photographie zu erlernen und seinen künstlerischen Naturstudien nur während der freien Muße ungestört obzuliegen. Nicht jeder Mensch ist imstande, das, wozu er sich innerlich befähigt und geneigt fühlt, zu ergreifen und nach Wunsch durchzuführen; er muss sich darauf beschränken, das, wozu ihn seine Verhältnisse gleichsam zwangsweise hinleiten, festzuhalten und mit einigem Vortheile für sich zu behandeln, allem edleren und höheren Streben entsagend, welches ihn von der Wahrnehmung seiner nächsten Interessen und Pflichten abzulenken scheint.

Sodann lernte ich einen Schneidermeister, den Vater eines schwachbegabten, sehr nachlässigen, unsauberen und trägen Schülers, kennen. Als ich meine Beschwerden über den Knaben ausgesprochen hatte, holte er diesen herbei, machte ihm ernste und nachdrückliche Vorstellungen und ermahnte ihn, sich künftig besser zu halten und auf seine Arbeiten mehr Fleiß und Sorgfalt zu verwenden; dann entließ er ihn. „Aus meinem Gustav," sagte er zu mir, „wird nicht viel Gescheites werden, das sehe ich voraus. Bitte, Herr Lehrer, halten Sie ihn ja recht streng und helfen Sie mit dem Stocke nach, soweit Ihre Ermahnungen und Tadel nichts fruchten." — Ich versicherte ihm, dass ich es an keiner Anleitung fehlen lassen würde, rieth ihm indessen dringend, körperliche Züchtigungen bei dem Knaben möglichst selten anzuwenden, da er durch solche gewaltsame Mittel ihn kaum williger und fleißiger, jedenfalls aber nicht fähiger machen könne und zudem in ihm Abneigung sowol gegen die Arbeit als gegen sich selbst erwecken würde.

Von Natur munter und redselig, kam der treffliche Meister alsbald auf andere Gegenstände zu sprechen, welche ihn neben seinem Handwerke am meisten anzuziehen und zu beschäftigen schienen, die schöne Literatur; diese kannte und schätzte er, wie ich sah, hauptsächlich in den beliebten Formen

der sensationellen Kolportageromane. Es dauerte nicht lange, so holte er aus seinem Schranke eines dieser in Lieferungen veröffentlichten Werke, im Werte von etwa 10—15 Mk., hervor, zeigte es mir und erhob die glänzende, von spannenden Begebenheiten und Verwickelungen strotzende Darstellung des Criminalromans mit den wärmsten Lobpreisungen eines entzückten Liebhabers. Dieser Roman, mir bereits einigermaßen bekannt, war einer der wunderreichsten auf jenem Gebiete des literarischen Schaffens. Von lebhaftem Eifer getrieben, bot er mir sein Buch dringend zum häuslichen Lesen an, mir den höchsten Genuss versprechend. Dies lehnte ich nun höflich ab und bat ihn zugleich, seinem Sohne derartige Lesestoffe nicht zuzuführen, vielmehr nach Möglichkeit von ihm abzuhalten, da die jugendlichen Geister durch die in ihnen dargestellten meist unsittlichen und verbrecherischen Charaktere und den bunten Wechsel seltsamer und halsbrechender Begegnisse in dem Streben nach edlerer Ausbildung gehemmt und leicht zur Wahl eines unruhigen und abenteuerlichen Lebens verleitet würden. „Nun," erwiderte er, „man kann doch nicht immer nur die Bibel und das Gesangbuch lesen — der Mensch muss auch was Neues erfahren, muss mitunter auch eine erquickliche Abwechselung haben!" — „Ganz recht," sagte ich, „aber solche phantastische..." — „Seien Sie unbesorgt, Herr Lehrer, nach Amerika oder Afrika soll der Junge nicht durchbrennen, — ich werde ihn behüten, werde ihn unter strammer Fuchtel halten und bei mir selbst ausbilden. Er soll ein tüchtiger Kleidermacher werden, das ist ein gutes und einträgliches Geschäft. Geschick und Talent muss er freilich dazu haben, ohne die geht's nicht; wenn er aber so dumm bleibt, wie bisher, dann mag er meinetwegen ein Schuster oder Handlanger werden." — Mit der Zeit entwickelte sich der Knabe, unter fortwährender Einwirkung einer strengen Schulzucht, in erfreulicher Weise. Er ward, nachdem er als einer der besseren Schüler die Anstalt verlassen hatte, von seinem Vater in die Lehre genommen und bildete sich, wie ich später vernahm, zu einem arbeitsamen und geschickten Meister aus.

Der Sohn eines wolhabenden Hausbesitzers, zwar gutbegabt und fleißig, aber körperlich verkümmert und schwächlich, erregte mein Mitleid. Ich besuchte also den Vater mehrmals und sprach mit ihm über die krankhafte Beschaffenheit des Knaben. Diese erklärte er mir daraus, dass er als Kind mehrere Jahre lang fortwährend an verschiedenen Übeln gelitten habe, welche von dem Arzte, wie es ihm scheine, verkehrt behandelt worden seien. „Erlauben Sie mir," sagte ich, „dass ich in dieser Beziehung einen Rath gebe?" — „Ei wol, werter Herr, sprechen Sie ihn aus!" — „Ich denke," sagte ich, „dass der Knabe, so krankhaft und schwach er auch ist, zu einer besseren Beschaffenheit kommen würde, wenn er, von allen Anstrengungen des Lernens und Leistens frei, sich für längere Zeit nach Lust und Belieben in der grünen Natur herumtummeln könnte. Fände sich für ihn ein passender Aufenthalt in dem Hause eines gebildeten Landbewohners, nicht weit von der Stadt, so wäre es für ihn vortheilhaft, sich dort einige Monate aufzuhalten; er würde in dieser Zeit seinen schwächlichen Körper so weit stärken und herstellen, dass er später mit ganz anderer Kraft und Fähigkeit dem Unterrichte folgen, auch das inzwischen Versäumte wahrscheinlich schnell nachholen würde. Wollen Sie es in dieser Weise mit ihm versuchen? Ich glaube, Sie werden nicht bereuen, es gethan zu haben." — Der Vater stimmte mir zu; er nahm (es war gerade im April)

seinen Sohn aus der Schule und gab ihn unter guten Bedingungen dem Pastor eines benachbarten, zwei Meilen von der Stadt gelegenen Dorfes in Pension. Dort benutzte der Knabe, gut verpflegt und beköstigt, seine freie Zeit dazu, in die waldige und hügelige Umgegend täglich Ausflüge zu machen, sich im Flusse zu baden, überhaupt in jeder Weise seinen Körper zu üben und zu kräftigen. Nach sechs Monaten kam er, durchaus gesund, munter und bedeutend gewachsen, in das elterliche Haus zurück, um seinen Unterricht mit besseren und rascheren Erfolgen fortzusetzen.

Eines Tages besuchte ich den Agenten einer Versicherungsgesellschaft, einen noch jungen Mann, den Vormund eines Schülers, welcher, gutbegabt und fleißig, im Unterrichte rüstig fortschritt. Er war ein Mensch von feiner Bildung, vielseitigen Kenntnissen und anregender Unterhaltung; sein Geschäft betrieb er, wie es mir alsbald einleuchtete, weniger aus besonderer Lust an demselben, als nur um sich den nöthigen Lebensunterhalt zu beschaffen; denn bei meinen wiederholten Besuchen fand ich ihn fast jedesmal mit naturwissenschaftlichen und fremdsprachlichen Werken beschäftigt, welchen er seine freie Zeit mit Vorliebe widmete. Wir unterhielten uns viel über die Erfordernisse einer guten Kindererziehung, über Pestalozzi, Herbart, Diesterweg und andere Helden der pädagogischen Kunst, auch über den Wert der verschiedenen Geschäfte und Berufe, zu welchen erwachsene Schüler sich entschließen können.

„Da habe ich,“ sagte er, „eine arme Nichte, die Schwester Ihres Schülers, ein gesundes und kräftiges Mädchen von 18 Jahren, welche, mit vortheilhafter Gestalt und guter Stimme begabt, auch musikalisch gebildet und überdies äußerst strebsam, die Bühnenlaufbahn als Sängerin zu beschreiten wünscht. Sie hält diese Laufbahn für die schönste und wählenswerteste, theils um ihrem inneren Dichten und Trachten zu genügen, theils um sich mit der Zeit ein Vermögen zu erwerben und sich alle Annehmlichkeiten des Lebens zu verschaffen. Was meinen Sie, wertester Herr, zu dieser Wahl?“ — „Darüber,“ erwiderte ich, „lässt sich der Sache gemäß ein Zweifaches meinen und aussprechen.“ — „Wieso?“ — „Ginge es,“ sagte ich, „in allen Angelegenheiten unserer Bühnenwelt so zu, wie es in Rücksicht auf die Kunst selbst und deren achtbare Vertreter von Rechtswegen zugehen sollte und könnte, so ließe sich gegen jenen Entschluss nichts oder vielleicht nur wenig einwenden. Da dem aber nicht so ist, vielmehr dort alles Entgegengesetzte, alles Gemeine, Schlechte und Verwerfliche, wie jeder Tag uns bezeugen kann, die Oberhand hat, so muss ich durch Sie — falls Sie nämlich meine Ansicht beachten — dem jungen Mädchen, mag sie auch noch so befähigt und durchgebildet sein, von diesem Berufe entschieden abrathen.“ Nun setzte ich ihm, unter Anführung mancher bekannten Beispiele, weitläufig auseinander, welche großen Schwierigkeiten sich heutzutage, bei dem ungeheuren Andrange gebildeter wie ungebildeter Aspiranten der Theaterlaufbahn selbst hochbegabten und kunstgerecht geschulten Jüngern des Thespis darbieten, um zu einer leidlichen, einigermaßen gesicherten Ausübung ihres Berufes, zur ungestörten Bethätigung ihrer Gaben und Kräfte zu gelangen; — sodann, welche unentwirrbare Menge von heimlichen Ränken, Schlichen und Nichtswürdigkeiten sich nach uralter Weise in dem großen Verkehre des Bühnenlebens selbst geltend macht, den Künstler der Rede und des Gesanges unablässig umstrickend, hemmend und lähmend; vor allem, wie unser Bühnenleben nach seinen herkömmlichen Einrichtungen,

seinen üblichen Gebräuchen und Missbräuchen für die sittliche Lebensführung eines gutgearteten Mädchens äußerst gefährlich, ja verderblich sei. „Bedenken Sie," so schloss ich, „dass unsere sämmtlichen Bühnenleiter, große wie kleine, berühmte wie unberühmte, mit seltenen Ausnahmen Menschen von sehr oberflächlicher Bildung sind, welche zur Befriedigung ihres gemeinen Eigennutzes, ihrer rohen Habgier und Genusssucht die ihnen zuströmenden Künstler wie erhandelte und contractlich gefesselte Sclaven gegen kärgliche Gagen mit anstrengender Arbeit überbürden und in der gewissenlosesten Weise ausbeuten, — ja in weit härterer Weise ausbeuten, als irgend ein Schlotjunker oder Gutsherr die ihm dienstbaren Arbeiter auszubeuten pflegt. Alles dies, was ich aus besten Quellen, zum Theil aus eigener Anschauung bezogen habe, mögen Sie erwägen und Ihrer Nichte zu weiterer Prüfung und Überlegung mittheilen. Die Bühnenlaufbahn halte ich, wie gesagt, in jeder Beziehung für die übelste und bedenklichste; und dass ich in meiner Darstellung nicht übertrieben habe, dafür können Sie die Aussagen mancher talentvollen und bewährten Bühnenkünstler als hinlängliche Zeugnisse benutzen."

„Das war," versetzte er hierauf, „ein verneinender Bescheid. Nun möchte ich aber fragen: welche geschäftliche Laufbahn Ihnen unter den angegebenen Verhältnissen als die für meine arme Nichte empfehlenswerteste erscheint." — „Auf diese Frage," antwortete ich, „war ich freilich gefasst; aber ich wüsste, offen gesagt, keine Laufbahn zu nennen, weil ich alle, die es gibt, für mehr oder weniger unpassend halte. Die annehmbarste und wählenswerteste Stellung scheint mir die einer Wirtschafterin zu sein, nur setzt diese eine frühzeitige hauswirtschaftliche Anleitung und Thätigkeit voraus." — „Von dieser Seite," erwiderte er, „habe ich die weibliche Lebensarbeit und im besonderen die hier vorliegende Frage in Gemeinschaft mit meiner Frau auch immer betrachtet; da das Mädchen aber bisher keine Vorbildung jener Art, wenigstens keine genügende erhalten, zudem auch nicht die geringste Neigung für den Beruf einer Wirtschafterin in sich entwickelt hat, so konnten wir zu keinem sicheren Ergebnisse kommen. Ich werde ihr alles, wie Sie es eben zutreffend ausgeführt haben, freundlich vorstellen und dann sehen, ob ich sie von ihrem bisherigen Plane vielleicht abbringen und, soweit es die Dinge gestatten, zu einer anderen und ersprießlicheren Wahl umstimmen kann."

Ein betriebsamer Koch hatte mir seinen Sohn zum Privatunterrichte im Französischen, worin dieser sehr zurückgeblieben war, für gutes Honorar übergeben. Während der Ferien besuchte ich ihn und traf ihn in der Küche, wo er, am Herde stehend, seinem Sohne soeben die nöthige Anleitung zur Bereitung einer Pfannenspeise gab, welche der Knabe mit gebürender Aufmerksamkeit beachtete. „Sie werden sich wundern, Herr Lehrer," sprach er zu mir, „meinen Sohn hier neben mir in der Küche zu finden, wohin er eigentlich nicht gehört. Der Grund liegt darin, weil er Lust bekommen hat, mein Metier zu erlernen — und ich habe nichts dagegen, weil es an sich interessant ist und seinen Mann trefflich ernährt; denn fast nirgends gibt es so viel Nachfrage und so wenig Angebot wie hierin. Da man nun die Kochkunst nicht wol aus Recepten und Büchern lernen kann, sondern, um sie geschickt zu betreiben, vor allem eigener Anschauung, Übung und Kenntnis bedarf, so schien es mir passend, meinen Sohn zu dieser Kunst, in welcher er künftig sein Brot verdienen will, frühzeitig in praktischer Übung anzuhalten. Er hat bereits

mehrere Speisen herzustellen gelernt, von einfacher Wassersuppe anfangend; — nun aber ist er, wie Sie sehen, mit der Herstellung eines Eierkuchens beschäftigt. Wenn Ihre Zeit es erlaubt, Herr Lehrer, so bitte ich Sie im Namen Ihres und meines Schülers, jetzt unser Gast sein und Ihr Urtheil über den Wert des fertigen Gebäcks offen aussprechen zu wollen.“ — Ich sagte zu. Nach einigen Minuten wurden im Vorderzimmer acht Eierkuchen nebst eingemachten Früchten aufgesetzt; wir langten zu. und ich konnte der Geschicklichkeit des jungen Zöglings nur das aufrichtigste Lob spenden. „Ja, ja,“ sagte die Hausfrau lächelnd, „beim Kochen gilt dies vor allem: probiren geht über studiren. Wenn dir's durchaus Vergnügen macht, Ferdinand, dann magst du meinetwegen, wie dein lieber Vater, Koch werden; — werde nur ein recht geschickter und gewandter. Was meinen Sie dazu, Herr Lehrer?“ — Ich antwortete: „Aus den Gründen, welche der Herr Meister mir gleich anfangs angegeben hat und die mir sehr gewichtig scheinen, halte ich es auch für gerathen, dass unser Ferdinand der mahnenden Stimme seines Genius folgt: — unzweifelhaft wird er einst sein Glück machen.“

Eines Tages besuchte ich eine noch ziemlich junge Witwe, welche einem reichen, alten Hagestolze als Haushälterin die Wirtschaft führte. Sie fragte mich nach dem Betragen und den Fortschritten ihres Sohnes und lächelte erfreut, als ich ihr meine volle Zufriedenheit mit dem Knaben aussprach. Wir kamen auf verschiedene Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts zu sprechen, und ich erstaunte, sie in allen diesen Dingen, welche ihrem Geschäfte doch so fern zu liegen schienen, so tief und vielseitig bewandert zu finden, wie man sonst Frauen dieser Art nicht leicht findet. Im Laufe des Gespräches sagte sie mir, sie habe sich vor kurzem bemüht, eine Geschichte der Erziehung und des Unterrichts von Raumer, welche sie von einem gelehrten Verwandten geliehen, durchzulesen. „Dieses Werk aber,“ fuhr sie fort, „scheint mir durchaus flüchtig, zerstreut und zerfahren zu sein, so dass ich keineswegs allem, was sein Verfasser als Norm aufstellt, beistimmen kann. Wie unzutreffend und oberflächlich behandelt er die Ansichten und Methoden der neueren Aufklärer, eines Locke, Rousseau, Pestalozzi und vieler anderen, auf deren Arbeiten unsere ganze heutige Erziehungskunst beruht! Alle jene schätzbaren Quellen, von der ersten bis zur letzten, hat er weder aufmerksam gelesen, noch gründlich durchdacht, noch auch nach Verdienst bearbeitet und vorgeführt.“ — Ich bestätigte dies und sagte: „Der Mann ist ein ungestümer und gedankenarmer Schwätzer (? D. R.), aber seinerzeit mit Gottes gnädiger Hilfe rüstig in Ämtern und Würden emporgestiegen, gleich tausend anderen halbgelehrten Nullitäten (? D. R.). Dergleichen gehört zu den wunderlichen Begegnissen, über welche man, nach dem Rathe des Psalmisten, sich nicht allzusehr ärgern darf, obwol man vor Unmuth aus der Haut fahren möchte.“

Ich sah auf dem Tische ein Neues Testament, in rothen Maroquin gebunden, liegen; dieses nahm ich in die Hand und sagte, die Augen gefühlvoll nach oben richtend: „Auf einem Hause, wo dieses Buch sich befindet, ruht Gottes Segen.“ Hierauf erwiderte sie, mich etwas misstrauisch anblickend: „O ja, mein Herr, je nachdem man's nimmt, je nachdem man sicher einen greifbaren, nicht allzu nebelhaften Segen erwarten kann; doch, wie es mir scheint, jedenfalls nur unter zwei Voraussetzungen.“ — „Unter welchen?“ fragte ich. — „Die erste wäre die, dass man dieses herrliche Buch nicht

müßig daliegen lässt, sondern liest, und zwar oft und fleißig liest, gehörig durchdenkt und zu verstehen sucht.“ — „Gewiss, — und was weiter?“ — „Nun, dass man seinen sittlichen Inhalt, soweit er bleibenden Wert hat, beherzigt, und dies nicht etwa bei kalten Begriffen und schönen Worten bewenden lässt, sondern es in Leben und That fest und treu bewährt. Ohne dies beides, besonders aber das letztere, hätten doch zehn Bibeln, die im Hause herumliegen, nicht den Wert einer Pfeffernuss, die man verschluckt.“

„Dem möchte ich zustimmen,“ versetzte ich, scheinbar gleichgiltig; „indes glaube ich nicht, dass es derartige innerlich hohle, gefühl- und thatlose Christen in der Welt gibt, wie Sie anzunehmen scheinen.“ — Verwundert mit großen Augen mich anschauend, rief sie aus: „Nun stehe mir die Charis bei! — Sind denn die sinnreichen, die liebenswerten, zu gemüthlicher Theilnahme und hilfreicher That stets bereiten Menschen auf Erden etwa so dicht gesät, dass man kaum etwas anderes zu sehen bekommt? . . . . Wäre das, so gäbe es allerdings keinen Stumpfsinn, keinen blinden Buchstabenglauben, keinen albernen Wahn, außerdem auch keinen bösen und verkehrten Willen, keinen gemeinen Eigennutz, keine rohe Selbstsucht, keine rücksichtslose Ausbeutung fremder Arbeitskräfte, kein Missvergnügen, keine Qual, keinen Hass gegen Anmaßung, Willkür, Unterdrückung und Nichtswürdigkeit jeder Art, und wir hätten, unfehlbar und vollkommen im Innersten, ein Eden von selbstgeschaffenem Wohlbefinden und Glück, wie wir es sonst nur träumen können. Dem ist aber leider nicht so — vielmehr ist die ganze Welt, mit äußerst seltenen, zwar mitunter willkommenen, doch meistentheils missliebigen Ausnahmen, aus kalter Selbstsucht, aus hohler Wortmacherei, aus eitler Verstellung, Heuchelei und Vielmacherei zusammengesetzt, die wol den Unkundigen und Gedankenlosen blenden oder täuschen können, doch vor dem scharfen Blicke eines wahren Herzenskenners wie luftiger Schauer zerrinnen. — Zu diesen hohlen Scheinchristen rechne ich vor allen die Mitglieder und namentlich die Vertreter aller sogenannten Humanitäts-Vereine, aller politischen Parteien und Farben, von den vornehmen, reichen Rittern und Spießbürgern durch die Liberalen hindurch bis zum letzten Anarchisten hin. Da ist, wie gesagt, alles nur gleißende Außenseite, Schein, Verstellung, Heuchelei, Wortmacherei, Lüge, sittliche Hohlheit, Kälte und Unfruchtbarkeit — kurz, eine große, kahle, ausgedörrte Sandwüste, in welcher man die guten und fruchtbaren Ausnahmen, wie weiland Diogenes echte Menschen, bei Tage mit der Laterne suchen mag.“ —

Ich versuchte noch mehrmals, ihrem pessimistischen Urtheil mit allerlei Einwänden und Gründen zu begegnen, regte sie aber dadurch nur zu stärkerer Vertheidigung ihrer Ansichten, ja zur entschiedenen Verwerfung unserer ganzen religiösen, sittlichen und ästhetischen Erziehungsweise an, welche sie eine durchweg naturwidrige, falsche, heuchlerische, verlogene und verschrobene nannte, und ich konnte schließlich nicht umhin, ihr meinen entschiedenen Beifall auszusprechen. Nie ist mir bei allen Besuchen, welche ich machte, eine gleich klare und tiefe Erkenntnis, eine gleich feste und muthige Darstellung alles in sich selbst Begründeten und Wahren entgegengetreten. Im Laufe des Gespräches theilte sie mir mit, sie sei in früheren Jahren selbst eine Zeitlang als Fröbelsche Kindergärtnerin, sodann als wissenschaftlich geprüfte Lehrerin an einer größeren Privatschule mit gutem Erfolge thätig gewesen, habe sich später mit einem mäßig bemittelten Gutsbesitzer verheiratet, diesen durch

einen frühzeitigen Tod verloren und nunmehr, im Besitze eines geringen Vermögens, es für das rathsamste gehalten, in die Stellung einzutreten, welche sie eben inne hatte und in welcher sie, ihre alten Liebhabereien und Studien fortsetzend, sich leidlich wol zu befinden schien.

Mit einem gemüthlichen Rentier, dessen etwas trägen, obwol gutgearteten und befähigten Sohn ich in meiner Classe hatte, knüpfte ich nach dem ersten Besuche, welchen ich bei ihm machte, alsbald eine Art von freundschaftlichem Verkehre an. „Wenn der Bengel," sagte er mir eines Tages, „nur etwas bei Ihnen lernt und Ihnen nicht zu viel Mühe und Ärger macht, dann bin ich schon zufrieden; — ein besonders weiser oder gelehrter Mann soll er gar nicht werden. Was braucht er denn viel zu wissen, um sich anständig durchs Leben hindurchzuschlagen? Lesen, schreiben, rechnen, — meinetwegen auch etwas Geographie, Geschichte, einige Brocken Latein und Französisch, damit er sich in der Gesellschaft nicht blamirt — das genügt. Überdies — ein großes und schuldenfreies Haus nebst einigen Mark Vermögen hinterlasse ich einst ihm und meiner Tochter; da braucht er nur seinen Menschenverstand anzuwenden, dass er sich nicht von unzuverlässigen Leuten und Schwindlern betrügen lässt. Mit allen übrigen Geschäften, die drum und dran hängen, wird er hoffentlich auch fertig werden, so gut wie ich es geworden bin, — und damit basta!" — Was sollte ich dem einsichtigen Manne entgegnen? Ich stimmte ihm bei und fand seine Ansichten, soweit man nicht die üblen Wechsel des Zufalls in Betracht zog, durchaus verständig und annehmbar.

Da der Knabe mit der Zeit aufmerksamer und thätiger wurde, demgemäß auch gute Fortschritte machte, kam der Vater, von Verwandten und Bekannten angeregt, allmählich doch auf andere Gedanken. Er beschloss, dass er die Landschaftsgärtnerei, zu welcher er große Neigung bezeigte, erlernen sollte, und hielt es für gut, ihn zu diesem Zwecke vorerst sowol in der Botanik als im Französischen und Englischen ein wenig vorbereiten zu lassen. Den Unterricht in der Pflanzenkunde erhielt er von einem jungen, darin bewanderten Lehrer unserer Anstalt, den in den beiden Sprachen übernahm ich für die Dauer eines Jahres. Dann ward unser Zögling, sechszehn Jahre alt, der königlichen Lehranstalt in Proskau übergeben, wo er seine Fachstudien nebst praktischen Ubungen in größerem Umfange fortsetzte. Da ihm zum Erlernen und zum ferneren Betriebe seines schönen und einträglichen Gewerbes ein mehr als hinreichendes väterliches Erbtheil zu Gebote steht, so ist zu erwarten, dass er, gut unterrichtet, thätig und gewandt, sich in kurzer Zeit zu einem bedeutenden Wolstande aufschwingen wird.

Durch diese vertraulichen Besuche lernte ich während der Zeit meines Unterrichts an jener Mittelschule über hundert Familien kennen, von welchen keine meine Ansichten und Rathschläge, soweit ich solche auszusprechen Gelegenheit fand, ablehnend zurückwies oder gänzlich unbeachtet ließ. Ich könnte aus diesem reichen, für mich selbst mannigfach ergiebigen Stoffe noch vieles hier anführen, besonders was bezüglich der Erziehung und Bildung der Kinder theils wegen sachlicher Unkunde oder Gleichgiltigkeit, theils wegen dauernder Misshelligkeiten und Zerwürfnisse innerhalb jener Familien mir unerfreulich und hemmend entgegentrat; aber an diesem Wenigen, was sich unter verschiedenen Formen wiederholte, mag es genügen. Wir haben seit langer Zeit überall viele treffliche Anweisungen zu einer zweckmäßigen Pflege und Er-

ziehung der Kinder, aber in der That erschrecklich wenige Familienhäupter, welche das Bedürfnis fühlen, sich mit diesen einigermaßen bekannt zu machen, oder die Einsicht und den Willen besitzen, ihre Kinder zu edler Sitte und Lebensführung anzuleiten. Die Lücken, welche sich in dieser Beziehung zeigen, füllt gewöhnlich die wachsame Rücksicht auf die Formen des geselligen Anstandes, auf das geschäftlich Nützliche und Vortheilhafte aus, an welchem alle Familienglieder, mögen sie nun das Gute achten und lieben oder nicht, in gleicher Weise betheiligt sind.

Pädagogische Rundschau.

Entwurf eines Gesetzes, betr. die öffentliche Volksschule in Preufsen.

(Fortsetzung.)

II. Aufbringung der Volksschullasten.

§. 37. Die Aufbringung der Kosten für die Errichtung und Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen liegt den bürgerlichen Gemeinden (Gutsbezirken, Schulverbänden) ob.

§. 38. Die Erhebung eines Schulgeldes in den öffentlichen Volksschulen findet fortan nicht statt.

Diese Vorschrift bezieht sich nicht auf das Fremdenschulgeld (§. 35).

§. 39. In den bürgerlichen Gemeinden werden die Schullasten wie die Kosten der allgemeinen Communalverwaltung aufgebracht.

§. 40. In Gutsbezirken hat der Besitzer des Gutes die Schullasten gleich den Gemeinden zu tragen.

§. 41. Steht der Gutsbezirk nicht ausschließlich im Eigenthum des Gutsbesitzers, so kann auf dessen Antrag ein Statut erlassen werden, welches die Aufbringung der Kosten in dem Gutsbezirk unter Heranziehung der im Gutsbezirk vorhandenen Grundbesitzer, Einwohner, juristischen Personen, Actiengesellschaften, Commanditgesellschaften auf Actien, Berggewerkschaften und eingetragenen Genossenschaften, deren Geschäftsbetrieb über den Kreis ihrer Mitglieder hinausgeht (Ges. v. 27. Juli 1855, Ges. S. S. 327), sowie die Betheiligung derselben an der Verwaltung der Schulangelegenheiten regelt.

Das Statut, welches hinsichtlich der Regelung der Beitragspflicht den gesetzlichen Bestimmungen über die Vertheilung der Gemeindelasten in den ländlichen Gemeinden folgen muss, unterliegt der Bestätigung durch den Bezirksausschuss.

Die Vertheilung, Ausschreibung und Einziehung der Abgaben liegt dem Vorsteher des Gutsbezirks ob.

§. 42. In Schulverbänden werden die Kosten der Unterhaltung des gemeinsamen Schulwesens auf die zum Schulverbande gehörigen Gemeinden und Gutsbezirke vertheilt.

Die Vertheilung darf nur nach den gesetzlich für die Vertheilung der Gemeindeabgaben geltenden Grundsätzen erfolgen.

Ihren Antheil an den Lasten des Schulverbandes hat jede Gemeinde

(Gutsbezirk) für sich aufzubringen (§§. 39 bis 41) und an die Casse des Schulverbandes abzuführen.

§. 43. Die besonderen Schulstiftungen, mit Einschluss der unter die Verwaltung kirchlicher Organe gestellten, zu Schulzwecken bestimmten Stiftungen, die sonstigen zu Schulzwecken bestimmten kirchlichen Vermögensstücke und diejenigen Vermögensstücke, welche, wo mit dem Schulamt ein kirchliches Amt vereinigt ist, schon seither zugleich für Schul- und für kirchliche Zwecke bestimmt gewesen sind, bleiben ihren Zwecken erhalten.

§. 44. Wo mit dem Volksschulamte ein kirchliches Amt vereinigt ist, sind die Kosten des Baues und der Unterhaltung der Gebäude von den Gemeinden (Gutsbezirken, Schulverbänden) und denen, welche für den Wohnungsbedarf des Inhabers des kirchlichen Amtes zu sorgen haben, zu gleichen Antheilen zu tragen. Jedoch sind die ausschließlich für Schulzwecke bestimmten Gebäudetheile und Räume nebst Zubehör von den zur Unterhaltung der Schule Verpflichteten, die ausschließlich für kirchliche Zwecke bestimmten Gebäudetheile und Räume nebst Zubehör von den zur Unterhaltung der kirchlichen Gebäude Verpflichteten zu erbauen und zu unterhalten.

§. 45. Das gesammte, Volksschulzwecken gewidmete Vermögen der Schulgemeinden (Schulsocietäten, Schulverbände), welche bisher als selbstständige corporative Volksschulverbände bestanden haben, sowie der Volksschulen, welche seither als selbstständige juristische Personen bestanden haben, einschließlich des für Volksschulzwecke bestimmten Stiftungsvermögens geht mit allen daran haftenden Rechten und Pflichten kraft dieses Gesetzes auf diejenigen bürgerlichen Gemeinden (Gutsbezirke, Schulverbände) über, für deren Einwohner die betreffende Schule bisher bestimmt war.

Das Gleiche gilt von dem lediglich für Volksschulen bestimmten Vermögen der Kirchen und Kirchengemeinden in denjenigen Fällen, in denen die betreffende Schule eine öffentliche ist und der Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht dient.

Vollzieht sich hiernach der Übergang des Vermögens auf mehrere Schulbezirke, so erfolgt die Auseinandersetzung zwischen denselben auf dem im §. 36 vorgeschriebenen Wege.

§. 46. Besteht ein Gutsbezirk als besonderer Schulbezirk, so bildet das nach §. 45 auf ihn übergegangene Vermögen eine besondere Schulstiftung. Bei Aufhebung des Gutsbezirks oder bei einer anderweiten Regelung der Schulbezirke erfolgt die Verfügung über die Stiftung nach Maßgabe des im §. 36 vorgeschriebenen Verfahrens.

§. 47. Soweit das in den §§. 45, 46 bezeichnete Vermögen in Grundstücken, dinglichen Rechten, Hypotheken oder Grundschuldforderungen besteht, ist die Eintragung im Grundbuche auf den Namen der berechtigten bürgerlichen Gemeinde (Schulverbandes, Schulstiftung) zu bewirken, sobald dieselbe darauf anträgt und die Schulaufsichtsbehörde den Vermögensübergang bescheinigt.

§. 48. Die seither für Volksschulzwecke bestimmt gewesenen oder dafür benutzten Vermögensstücke der bürgerlichen Gemeinden und Gutsbezirke, sowie das in den §§. 45 bis 47 bezeichnete Vermögen bleiben auch ferner ihrer Bestimmung erhalten.

§. 49. In den Rechtsverhältnissen solcher Schulen, welche mit Anstalten

verbunden sind, die anderen Zwecken dienen, wird durch dieses Gesetz nichts geändert.

§. 50. Die anderweite Ordnung der Verhältnisse derjenigen, ganz oder theilweise Schulzwecken gewidmeten Fonds, welche nicht als besondere Stiftungen bestehen (§. 43) und nicht für eine besondere Schule bestimmt sind (§§. 45 bis 47), erfolgt mit Rücksicht auf die bisherige Zweckbestimmung mit königlicher Genehmigung durch den Unterrichtsminister und den Finanzminister.

§. 51. Die auf besonderen Rechtstiteln beruhenden Verpflichtungen Dritter zur Schulunterhaltung oder zu Leistungen für Schulzwecke bleiben bestehen.

An die Stelle der bisher berechtigten Schule (Schulsocietät, Schulverband u. s. f.) tritt die bürgerliche Gemeinde (Gutsbezirk, Schulverband).

§. 52. Alle auf Gesetz oder Gewohnheitsrecht (Bezirks- oder Ortsverfassung, Observanz, Herkommen) beruhenden öffentlich-rechtlichen Verpflichtungen zu Schulleistungen fallen fort, soweit nicht das gegenwärtige Gesetz abweichende Bestimmungen enthält.

III. Verwaltung der Volksschulangelegenheiten, Schulvorstand, Schulausschuss.

§. 53. Die Verwaltung der äußeren Angelegenheiten der Volksschule steht der Gemeinde (Gutsbezirk, Schulverband) zu.

§. 54. Die Verwaltung derjenigen äußeren Angelegenheiten der Volksschulen, welche die Erfüllung der Verpflichtung zu ihrer Errichtung und Unterhaltung und welche das Vermögen betreffen, erfolgt in den, den eigenen Schulbezirk bildenden bürgerlichen Gemeinden durch deren Organe.

Der Gemeindevertretung (Gemeindeversammlung) steht die Festsetzung des Schulhaushalts zu.

Der Schulhaushalt kann für mehrere Jahre festgestellt werden.

Der Gemeindevorstand verwaltet und vertritt das den Schulzwecken gewidmete Vermögen und diejenigen Schulstiftungen, für welche besondere Organe nicht bestellt sind.

Der Gemeindevorstand übt das den Gemeinden zustehende Recht der Mitwirkung bei der Anstellung und Pensionirung der Volksschullehrer und Lehrerinnen aus. (§§. 111, 161.)

Im übrigen wird zur Verwaltung der Schulangelegenheiten ein besonderer Schulvorstand eingesetzt.

Der Schulvorstand besteht aus dem Gemeindevorsteher oder dessen Stellvertreter und aus Mitgliedern der Gemeindebehörden (Gemeindevorstand, Gemeindevertretung, Gemeindeversammlung) oder aus diesen und stimmfähigen Gemeindegliedern.

Die besonderen Festsetzungen über die Zusammensetzung werden durch statutarische Anordnung getroffen.

Über das Statut ist ein Gemeindebeschluss herbeizuführen.

Das Statut unterliegt in Stadtgemeinden der Bestätigung des Bezirksausschusses, in Landgemeinden der Bestätigung des Kreisausschusses. Kommt ein Gemeindebeschluss nicht zustande oder wird die Bestätigung wiederholt versagt, so wird das Statut durch den Bezirks- oder Kreisausschuss festgestellt.

§. 55. Für die einen eigenen Schulbezirk bildenden Gutsbezirke, in denen

der Besitzer des Gutes die Volksschullasten allein trägt, werden die den Gemeindeorganen zustehenden Rechte durch den Gutsvorsteher oder dessen Stellvertreter ausgeübt.

§. 56. Findet im Gutsbezirk eine Untervertheilung der Volksschullasten statt (§. 41), so wird zur Verwaltung der Schulangelegenheiten ein besonderer Schulvorstand eingesetzt, welcher aus dem Gutsvorsteher oder dessen Stellvertreter und aus den von den Schullastenpflichtigen gewählten Mitgliedern besteht.

Die Zusammensetzung des Schulvorstandes, die Stimmrechte seiner Mitglieder und die Art der Wahl derselben werden durch das Statut (§. 41) geordnet.

Dem Schulvorstande liegt ob: die Festsetzung des erforderlichenfalls für mehrere Jahre festzustellenden Schulhaushalts, die Vertretung und Verwaltung des den Schulzwecken gewidmeten Vermögens und der Schulstiftungen, für welche besondere Organe nicht bestellt sind, und die Verwaltung der sonstigen äußeren, auf die Erfüllung der Verpflichtung zur Errichtung und Unterhaltung der Schule bezüglichen Angelegenheiten.

Beschlüsse des Schulvorstandes, welche dessen Befugnisse überschreiten oder die Gesetze verletzen, hat der Gutsvorsteher, entstehendenfalls auf Anweisung der Schulaufsichtsbehörde, unter Angabe der Gründe mit aufschiebender Wirkung zu beanstanden. Gegen die Verfügung des Gutsvorstehers steht dem Schulvorstand binnen einer Frist von zwei Wochen die Klage bei dem Bezirksausschuss zu. Zur Wahrnehmung seiner Rechte im Verwaltungs-Streitverfahren kann der Schulvorstand einen besonderen Vertreter bestellen.

Urkunden, welche das den Schulzwecken gewidmete Vermögen und die Schulstiftungen betreffen, und welche die Schullastenpflichtigen verbinden sollen, sind von dem Gutsvorsteher oder dessen Stellvertreter und einem Mitgliede des Schulvorstandes zu vollziehen.

§. 57. Die Organe des Schulverbandes sind der Schulausschuss und der Schulverbandsvorsteher.

Die Organe der zu Schulverbänden erklärten nachbarlichen communalen Verbände werden durch die Verfassung dieser Verbände bestimmt.

§. 58. Der Schulausschuss besteht aus Vertretern der zum Schulverbande gehörigen Landgemeinden und Gutsbezirke.

Jede Landgemeinde und jeder Gutsbezirk muss wenigstens durch einen Abgeordneten vertreten sein.

Die Vertretung der Gemeinden erfolgt zunächst durch den Gemeindevorsteher, sodann durch die Schöffen und, wenn auch deren Zahl nicht ausreicht, durch andere von der Gemeinde zu wählende Personen.

Die Vertretung der Gutsbezirke erfolgt durch den Gutsvorsteher oder dessen Stellvertreter und, wo im Gutsbezirk eine Untervertheilung der Schullasten stattfindet (§. 41), durch die von den Schullastenpflichtigen gewählten Mitglieder. Das Wahlrecht und Wahlverfahren in den Gutsbezirken wird durch Statut (§. 41) geordnet.

Die Zahl der von jeder Landgemeinde und aus jedem Gutsbezirk zu entsendenden Vertreter und das dem Gutsvorsteher oder seinem Stellvertreter einzuräumende Stimmrecht wird nach dem Gesammtbetrage der zur Zeit der Feststellung in den betreffenden Gemeinden und Gutsbezirken zu entrichtenden

directen Staatssteuern bestimmt, unter Hinzurechnung der nach den gesetzlichen Vorschriften über die Gemeindeabgaben fingirten Steuersätze der Einwohner, Forensen, juristischen Personen, Actiengesellschaften, Commanditgesellschaften auf Actien, Berggewerkschaften und eingetragenen Genossenschaften, deren Geschäftsbetrieb über den Kreis ihrer Mitglieder hinausgeht.

Die Regelung erfolgt durch ein Statut, welches vom Kreisausschuss nach Anhörung der Betheiligten festgestellt wird.

§. 59. Der Schulausschuss kann nur beschließen, wenn mehr als die Hälfte der Mitglieder anwesend ist. Eine Ausnahme hiervon findet statt, wenn die Mitglieder zum zweitenmale zur Verhandlung über denselben Gegenstand berufen, dennoch nicht in beschlussfähiger Anzahl erschienen sind. Bei der zweiten Zusammenberufung muss auf diese Bestimmung ausdrücklich hingewiesen werden.

Die Beschlüsse werden nach Stimmenmehrheit gefasst. Bei Stimmengleichheit gilt der Antrag als abgelehnt.

An Verhandlungen und Beschlüssen über Gegenstände, bei welchen einzelne Mitglieder persönlich interessirt sind, dürfen dieselben nicht theilnehmen.

§. 60. Zu den Befugnissen des Schulausschusses gehört:

1. die Verwaltung der äußeren Angelegenheiten der Volksschulen, welche die Erfüllung der Verpflichtung zu ihrer Errichtung und Unterhaltung betreffen, sowie die Verwaltung des den Schulzwecken gewidmeten Vermögens und derjenigen Schulstiftungen, für welche besondere Organe nicht bestellt sind;
2. die Feststellung des Maßstabes für die Vertheilung der Schullasten (§. 42) auf die zum Schulverbande gehörigen Gemeinden und Gutsbezirke.

§. 61. Gegen den Beschluss des Schulausschusses über die Festsetzung des Maßstabes für die Vertheilung der Schullasten steht den Gemeindevorständen und den Gutsvorstehern binnen zwei Wochen die Beschwerde bei dem Bezirksausschuss zu.

Desgleichen beschließt der Bezirksausschuss über den Vertheilungsmaßstab, falls ein giltiger Beschluss des Schulausschusses über denselben nicht zustande kommt.

§. 62. Der Schulausschuss setzt den Schulhaushalt fest, beschließt über die Aufbringung der Mittel, insbesondere auch über die Aufnahme von Anleihen, und vertheilt die hiernach erforderlichen Ausgaben auf die Landgemeinden und Gutsbezirke.

§. 63. Der Schulhaushalt kann für mehrere Jahre festgestellt werden.

§. 64. Der Schulausschuss wählt aus seiner Mitte einen Schulverbandsvorsteher und einen Stellvertreter für denselben. Kommt eine Wahl nicht zustande, so ordnet die Schulaufsichtsbehörde die einstweilige commissarische Verwaltung der Geschäfte des Vorstehers an.

§. 65. Die Wahl des Vorstehers und seines Stellvertreters erfolgt auf sechs Jahre.

Dieselben werden von dem Landrath vereidigt.

§. 66. Der Schulausschuss ist befugt, für den Vorsteher eine Amtsunkostenentschädigung zu bewilligen.

Im Falle einer commissarischen Besorgung der Vorstehergeschäfte wird

die Entschädigung erforderlichenfalls mangels einer Einigung der Betheiligten durch den Kreisausschuss festgesetzt.

§. 67. Der Vorsteher vertritt den Schulverband nach außen.

Urkunden, welche den Schulverband verpflichten und die nicht von besonderen Organen vertretenen Schulstiftungen betreffen, sind von dem Vorsteher oder seinem Stellvertreter und mindestens einem Mitgliede des Schulausschusses unter Anführung des betreffenden Beschlusses des Schulausschusses zu vollziehen.

§. 68. Der Vorsteher bereitet die Beschlüsse des Schulausschusses vor, beruft den Schulausschuss und bringt seine Beschlüsse zur Ausführung.

Beschlüsse des Schulausschusses, welche dessen Befugnisse überschreiten oder die Gesetze verletzen, hat der Vorsteher, entstehendenfalls auf Anweisung der Schulaufsichtsbehörde, unter Angabe der Gründe mit aufschiebender Wirkung zu beanstanden. Gegen die Verfügung des Vorstehers steht dem Schulausschuss innerhalb einer Frist von zwei Wochen die Klage bei dem Bezirksausschuss zu. Zur Wahrnehmung seiner Rechte im Verwaltungs-Streitverfahren kann der Schulausschuss einen besonderen Vertreter bestellen.

§. 69. Der Vorsteher kann sich bei Durchführung seiner Anordnungen der Mitwirkung der Gemeindevorstände und Gutsvorsteher, unter Anwendung der den Ortspolizeibehörden nach §. 132 des Gesetzes über die allgemeine Landesverwaltung vom 30. Juli 1883 (Ges. S. S. 195 ff.) zustehenden Zwangsmittel mit Ausnahme der Haftstrafe bedienen.

§. 70. Bezüglich der Dienstvergehen der Schulverbandsvorsteher und ihrer Stellvertreter finden die Bestimmungen des Gesetzes vom 21. Juli 1852 (Ges. S. S. 465), betreffend die Dienstvergehen der nichtrichterlichen Beamten, mit folgenden Maßgaben Anwendung:

1. Über die Verhängung von Ordnungsstrafen beschließt im Umfange des den Provinzialbehörden beigelegten Ordnungsstrafrechts der Regierungspräsident.
2. In dem auf Entfernung aus dem Amte gerichteten Verfahren wird die Einleitung des Disciplinarverfahrens von dem Regierungspräsidenten verfügt und von demselben der Untersuchungscommissar, sowie der Vertreter der Staatsanwaltschaft ernannt. Die entscheidende Behörde erster Instanz ist der Kreisausschuss, die entscheidende Behörde zweiter Instanz der Bezirksausschuss.

§. 71. Inbetreff der Wählbarkeit, der Wahl, der Wahlprüfung, der Verpflichtung zur Übernahme und des Verlustes der Stellen als gewählte Mitglieder der Schulvorstände (Schulausschüsse) und als Vorsteher des Schulverbandes oder Stellvertreter desselben gelten die für unbesoldete Gemeindebeamte bestehenden gesetzlichen Vorschriften.

Die Wahl der Mitglieder erfolgt auf sechs Jahre. Alle drei Jahre scheidet die Hälfte der gewählten Mitglieder aus und wird durch neue Wahlen ersetzt. Die Ausscheidenden bleiben jedoch in allen Fällen bis zur Einführung der Neugewählten in Thätigkeit.

Die das erstemal Ausscheidenden werden durch das Los bestimmt. Die Ausscheidenden sind wieder wählbar. Für die im Laufe der Wahlperiode ausscheidenden Mitglieder haben Ersatzwahlen stattzufinden. Die Ersatzmänner

bleiben nur bis zum Ende desjenigen Zeitraumes in Thätigkeit, für welchen die Ausgeschiedenen gewählt waren.

Jede Wahl verliert dauernd oder vorübergehend ihre Wirkung, wenn sich ergibt, dass die für die Wählbarkeit vorgeschriebenen Bedingungen nicht vorhanden gewesen sind, oder wenn diese Bedingungen ganz oder theilweise nicht mehr zutreffen. Das Gleiche gilt in Bezug auf die unmittelbar auf dem Gesetz beruhende Mitgliedschaft. Der Schulvorstand (Schulausschuss) hat darüber zu beschließen, ob einer der gedachten Fälle eingetreten ist.

§. 72. Gegen das zum Zweck der Wahl eines Abgeordneten zum Schulausschuss stattgehabte Wahlverfahren kann jedes Mitglied der Wahlversammlung innerhalb zwei Wochen Einspruch bei dem Vorsitzenden des Wahlvorstandes erheben. Die Beschlussfassung über den Einspruch, über welchen die Betheiligten vorab zu hören sind, steht dem Schulausschuss zu. Im übrigen prüft der Schulausschuss die Legitimation seiner Mitglieder von Amtswegen und beschließt darüber. Gegen die Beschlüsse des Schulausschusses findet innerhalb zwei Wochen die Klage bei dem Kreisausschuss statt. Die Klage hat keine aufschiebende Wirkung; jedoch dürfen Ersatzwahlen vor rechtskräftiger Entscheidung nicht vorgenommen werden.

§. 73. Der Schulausschuss beschließt über die Berechtigung zur Ablehnung oder Niederlegung des Amtes als Mitglied oder Vorsteher (Stellvertreter) des Schulausschusses und über die Nachtheile, welche wegen unberechtigter Weigerung zu verhängen sind.

Gegen den Beschluss findet innerhalb zwei Wochen die Klage im Verwaltungs-Streitverfahren statt. Zuständig ist in erster Instanz der Kreisausschuss.

§. 74. Die gewählten Mitglieder des Schulvorstandes (Schulausschusses) können aus Gründen, welche die Entfernung eines Beamten aus seinem Amte rechtfertigen (§. 2 des Gesetzes vom 21. Juli 1852, betreffend die Dienstvergehen der nichtrichterlichen Beamten, Ges. S. S. 465), im Wege des Disciplinarverfahrens ihrer Stellen enthoben werden.

Für das Disciplinarverfahren gelten die Vorschriften des genannten Gesetzes mit folgenden Maßgaben:

Die Einleitung des Verfahrens, sowie die Ernennung des Untersuchungscommissars erfolgt durch den Regierungspräsidenten.

Die entscheidende Behörde erster Instanz ist für Mitglieder städtischer Schulvorstände der Bezirksausschuss, für Mitglieder ländlicher Schulvorstände und Schulausschüsse der Kreisausschuss. Die entscheidende Behörde zweiter Instanz ist das Oberverwaltungsgericht.

Der Vertreter der Staatsanwaltschaft wird für das Oberverwaltungsgericht vom Unterrichtsminister, im übrigen vom Regierungspräsidenten ernannt.

§. 75. Dem Schulvorstande (Schulausschuss) treten folgende von der Schulaufsichtsbehörde widerruflich zu bestellende Mitglieder hinzu:

1. eine oder mehrere der mit der unmittelbaren Aufsicht über die Schulen des Bezirks betrauten Personen;
2. je ein Geistlicher oder Religionsdiener der betreffenden Religionsgesellschaften aus der Zahl der im Schulbezirk mit der Leitung des Religionsunterrichtes betrauten und in dieser Stellung zum Besuch desselben befugten Personen;

3. ein oder zwei der im Schulbezirk angestellten Volksschullehrer;
4. soweit angängig und soweit dies von der Gemeinde (Schulverband) beantragt wird, ein Arzt.

Diese Personen haben keinen Anspruch auf Reisekosten, Tagegelder, Besoldung, Remuneration, Ersatz von Auslagen.

Die von der Schulaufsichtsbehörde in den Schulausschuss und in den Schulvorstand der Gutsbezirke entsandten Mitglieder haben bei Geldbewilligungen kein Stimmrecht.

§. 76. Den Vorsitz im Schulvorstande führt in Gemeinden der Gemeindevorsteher, in Gutsbezirken der Gutsvorsteher oder deren Stellvertreter.

Den Vorsitz im Schulausschuss führt der Schulverbandsvorsteher oder dessen Stellvertreter.

Der Vorsitzende beruft die Versammlungen und leitet die Berathungen.

Im übrigen wird die Behandlung und Vertheilung der Geschäfte durch eine Geschäftsanweisung geordnet, welche der Bestätigung der Schulaufsichtsbehörde unterliegt.

§. 77. Der von der Schulaufsichtsbehörde hierzu bestimmte Beamte ist befugt, den Schulvorstand (Schulausschuss) zu einer außerordentlichen Sitzung zu berufen, in derselben den Vorsitz zu übernehmen und Beschlüsse über die von ihm zur Berathung gestellten Gegenstände herbeizuführen.

§. 78. Der Schulvorstand (Schulausschuss) hat für die äußere Ordnung im Schulwesen zu sorgen, die Interessen der Schule beim Gemeindevorstande und bei den Schulaufsichtsbehörden wahrzunehmen und den Schulaufsichtsbeamten in dessen Amtsobliegenheiten zu unterstützen.

Insbesondere hat er auf ordnungsmäßige Beschaffung und Instandhaltung der Gebäude, Plätze, Lehrmittel, Einrichtungsgegenstände und sonstigen Veranstaltungen, sowie auf Unterhaltung, Reinigung, Lüftung, Beleuchtung und Heizung der Unterrichtsräume zu achten.

§. 79. Der Schulvorstand (Schulausschuss) ist im übrigen zur Theilnahme an der Verwaltung und Beaufsichtigung der äußeren und inneren Angelegenheiten der Volksschule nach näherer Vorschrift dieses Gesetzes berufen.

§. 80. Zu den Befugnissen und Obliegenheiten des Schulvorstandes (Schulausschusses) betreffs der öffentlichen Volksschulen gehört:

1. die Mitwirkung bei der Anstellung und der Pensionirung von Lehrern und Lehrerinnen (§§. 111, 114, 161) der öffentlichen Volksschulen;
2. die Anhörung bei der Festsetzung der Lehrpläne, soweit eine besondere Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse stattfinden soll (§. 6), und bei der Festsetzung der Stundenpläne;
3. die Beschlussfassung über die Aufnahme anderweiter Unterrichtsgegenstände in den Lehrplan der Volksschule (§. 5 Absatz 2);
4. die Anhörung bei einer Änderung der Schuleinrichtungen;
5. die Anhörnng bei Einrichtung von Schulbesuchsbezirken (§. 34);
6. die Theilnahme an den Schulprüfungen:
7. die jährliche mindestens einmalige Theilnahme an den Revisionen der Schulen durch den Schulaufsichtsbeamten;
8. der Besuch der öffentlichen Volksschulen auf vorherige Mittheilung an den Schulaufsichtsbeamten.

Dem einzelnen Mitgliede als solchem steht ein Recht zum Besuch der Schulen nicht zu;

9. die Kenntnisnahme von dem Verhalten der Lehrer und Lehrerinnen;
10. die Anhörung bei Gewährung eines Urlaubs (§. 119, Absatz 5);
11. die Anhörung bei Ertheilung der Genehmigung zur Übernahme von Nebenämtern und Nebenbeschäftigungen (§. 123);
12. die Mitwirkung bei der Überwachung des Schulbesuchs und bei Feststellung der Schulversäumnisse (§. 91);
13. die Mitwirkung bei der Handhabung der Schulzucht und Beaufsichtigung des sittlichen Verhaltens der Kinder außerhalb der Schule nach näherer Anordnung der Schulaufsichtsbehörde;
14. die Ausführung der ihm von der Schulaufsichtsbehörde auf dem Gebiet der Schulaufsicht ertheilten allgemeinen und besonderen Aufträge und Anweisungen.

§. 81. Der Schulausschuss beschließt auf Beschwerden und Einsprüche der zu einem Schulverband gehörigen Gemeinden (Gutsbezirke), betreffend die Heranziehung und Veranlagung zu den Verbandslasten (§. 62).

Der Schulausschuss und, in den einen besonderen Schulbezirk bildenden Gemeinde- und Gutsbezirken, der Gemeindevorstand, Gutsvorsteher beschließt, vorbehaltlich der Bestimmung des §. 22 auf Beschwerden und Einsprüche, betreffend die Heranziehung zu Abgaben und Leistungen für Volksschulen, soweit neben den Gemeinden (Gutsbezirken, Schulverbänden) Dritte nach öffentlichem Recht dazu verpflichtet sind (§§. 27, 33, 36, 43, 51).

Gegen den Beschluss findet innerhalb zwei Wochen die Klage im Verwaltungs-Streitverfahren statt.

Der Entscheidung im Verwaltungs-Streitverfahren unterliegen desgleichen Streitigkeiten der Betheiligten über die im Absatz 1 und 2 erwähnten Verpflichtungen.

Zuständig ist in erster Instanz der Kreisausschuss, bei Stadtschulen der Bezirksausschuss.

Die Beschwerden und die Einsprüche haben keine aufschiebende Wirkung.

§. 82. Auf die zu Schulverbänden erklärten communalen nachbarlichen Verbände finden die §§. 58, 59, 60 Nr. 2, 61, 64 bis 67, 70 bis 73, 81 nur insoweit Anwendung, als nicht die Verfassung der Verbände etwas anderes bestimmt.

(Fortsetzung folgt.)

— —

Aus Preußen. (Das Schulgesetz und die Lehrer.) Am 29. und 30. December v. J. tagte in Magdeburg der Verein der preußischen Volksschullehrer, um zu dem Entwurfe eines Schulgesetzes Stellung zu nehmen. Auf Grund der daselbst gepflogenen Verhandlungen hat derselbe seine Anschauungen und Wünsche der Regierung und dem Landtage in einer Petition vorgetragen, deren wesentlichen Inhalt die folgenden Sätze bilden: 1. Die Volksschule möge als die allgemeine Grundlage für sämmtliche Unterrichtsanstalten anerkannt werden. 2. Auf eine Lehrkraft möchten nicht mehr als 60 Kinder kommen. 3. Raumlehre möge unter den Unterrichtsgegenständen auch ferner beibehalten werden. 4. In Bezug auf die wöchentliche Stundenzahl der Unterrichtsgegenstände und die Ziele der Lehrfächer mögen die Grundsätze der „Allgemeinen Bestimmungen“ auch ferner maßgebend bleiben.

5. Simultanschulen mögen ohne Zustimmung der betheiligten Gemeinden nicht aufgelöst und in confessionelle umgewandelt werden; auch möge den Gemeinden das Recht zustehen, neue paritätische Schulen ins Leben zu rufen, namentlich dann, wenn dadurch eine zweckmäßigere Organisation der Schule ermöglicht wird. 6. Das im Absatz III den von den Religionsgesellschaften zur Leitung des Religionsunterrichtes beauftragten Personen zugesprochene Recht, den Lehrer sachlich zu berichtigen, möge nicht persönlich, sondern nur durch Vermittelung der dem Lehrer vorgesetzten Dienstbehörde ausgeübt und ein Mitwirken an der Feststellung der Zeugnisse in der Religion bei der Schulentlassung der Kinder diesen beauftragten Personen nicht zugestanden werden; dasselbe ist jedoch nicht zu versagen, wenn der Geistliche theilweise den lehrplanmäßigen Religionsunterricht ertheilt. 7. Die Gesammtdauer der Ferien in den Volkschulen möge der in den höheren Lehranstalten der betreffenden Provinzen gleichgesetzt werden. 8. Die von der Schulaufsichtsbehörde getroffenen Anordnungen für die Handhabung der Schulzucht möchten eine Fassung erhalten, dass daraufhin richterliche Erkenntnisse nicht gefällt werden können. 9. Auf dem Lande soll für jeden Lehrer eine Dienstwohnung gefordert werden. 10. Es möchten die den größeren Gemeinden auf dem Gebiete des Schulwesens bisher gewährten Rechte keinerlei Beschränkung erfahren. 11. Auch in denjenigen Gutsbezirken, in denen nur der Gutsbesitzer zu den Schullasten beiträgt, möge ein Schulvorstand gebildet werden. 12. Die nichtfachmännische Schulaufsicht, wie sie in der Regel durch Geistliche ausgeübt wird, möge aufgehoben und durch rein fachmännische ersetzt werden. 13. In Schulbezirken, in welchen nur ein Lehrer beschäftigt ist, gehöre dieser, in solchen, in denen zwei Lehrer angestellt sind, jedesmal der erste von Amtswegen in den Schulvorstand. In Bezirken mit mehr Lehrern richte sich die Zahl der Lehrer im Schulvorstande nach der Zahl der übrigen Schulvorstandsmitglieder. Die Berufung in den Schulvorstand erfolge in diesen Bezirken durch die Wahl der in denselben beschäftigten Lehrer. In Orten, in denen ein Rector oder Hauptlehrer angestellt ist, gehöre dieser von Amtswegen in den Schulvorstand; doch werde in diesem Falle wenigstens noch ein Lehrer in den Schulvorstand berufen. Wo mehrere Rectoren oder Hauptlehrer im Schulbezirke beschäftigt sind, mögen dieselben aus ihrer Mitte ihren Vertreter im Schulvorstande wählen. Wo die Berufung eines Lehrers (Rectors) in den Schulvorstand durch Wahl erfolgt, geschehe dieselbe stets auf die Zeit von 6 Jahren und unterliege keiner Bestätigung; auch möge der Lehrer (Rector) vor Ablauf der Wahlperiode aus dem Schulvorstande nur auf dem Disciplinarwege entfernt werden können. 14. Die Mitglieder des Schulvorstandes mögen das Recht erhalten, den Vorsitzenden aus ihrer Mitte zu wählen. Die Organisation der Schulverwaltung, wie sie sich in den Städten als Schulvorstand und Schuldeputation allein so segensreich bewährt hat, möge im übrigen durch das Gesetz keine Änderung erfahren. 15. Wenn die Schulaufsichtsbehörde glaubt, dem seitens der Gemeinde vorgeschlagenen Candidaten die Anstellung versagen zu müssen, möge auf Grund des Gesetzes das Wahlgeschäft von neuem beginnen. 16. Der niedere Küsterdienst möge vom Schulamt gänzlich getrennt und dem Lehrer auch die freiwillige Übernahme desselben untersagt werden. 17. Die Zahl der Pflichtstunden möge auf höchstens 30 festgesetzt und bestimmt werden, dass alle Überstunden, welche im Interesse der Schule

durch den Kreisschulinspector vom Lehrer verlangt werden, angemessen zu vergüten sind. 18. Es möge ein Grundgehalt für die ganze Monarchie festgesetzt werden. Das Grundgehalt möge 1200 Mark und das Mindestgehalt für einstweilig angestellte Lehrer wenigstens 75 Percent desselben betragen, mit der Maßgabe, dass dasselbe von der Schulaufsichtsbehörde den Ortsverhältnissen entsprechend in Anlehnung an die für die Servisclassen der unmittelbaren Staatsbeamten geltenden Bestimmungen erhöht werden muss. Die Lehrer der einclassigen Schulen mögen den ersten Lehrern der zwei- und dreiclassigen Schulen derselben Gegend gleichgestellt werden. Wo Stellen bereits ein größeres festes Einkommen als das Grundgehalt haben, möge deren Einkommen durch das Gesetz nicht verändert werden. Das Grundgehalt möge von 10 zu 10 Jahren einer Revision unterzogen werden. Für höher als mit dem ortsüblichen Grundgehalte dotirte Stellen mögen Bestimmungen nach Analogie der Anstellung der Geistlichen getroffen werden. 19. Der Kirchendienst möge besonders honorirt werden, d. h. bei vereinigtem Schul- und Kirchenamt möge auch für die Lehrerstelle das ortsübliche Grundgehalt festgestellt und das Einkommen aus dem Kirchenamt besonders in Ansatz gebracht werden. 20. Die Alterszulagen mögen spätestens mit dem 5. Dienstjahre beginnen und in Zwischenräumen von längstens 5 Jahren erfolgen. 21. Durch Alterszulagen möge das Grundgehalt in 25 Dienstjahren mindestens verdoppelt werden. 22. Den Lehrern möge ein rechtlicher Anspruch auf die Gewährung der Alterszulagen eingeräumt und eine Versagung derselben nur unter der Voraussetzung unbefriedigender Dienstleistung und auf Grund eines Disciplinarverfahrens für zulässig erklärt werden. 23. Die Zahl der heizbaren Stuben möge auf drei erhöht werden. 24. Der Ertrag des Dienstlandes möge nach dem einfachen Grundsteuer-Reinertrage angerechnet werden. 25. Alle Naturalien und Naturalienbezüge, wo dieselben bisher noch stattfinden, mögen abgelöst werden. 26. Die Gemeinden, welche über die von der Schulaufsichtsbehörde geforderten Leistungen für die Volksschule hinausgehen, mögen durch keinerlei staatliche Vorschriften darin beschränkt werden.

Auch der Verein der Berliner Volksschullehrer**innen** hat zu dieser wichtigen Angelegenheit Stellung genommen und seine Wünsche in folgenden Sätzen ausgesprochen: 1. Aus gesundheitlichen und pädagogischen Rücksichten dürfen im Durchschnitt nicht mehr als 50 Kinder auf eine Classe kommen. 2. In allen Schulen, in denen eine zweite Lehrkraft erforderlich wird, ist eine Lehrerin anzustellen, welche auch den Mädchen-Turnunterricht und den Unterricht in weiblichen Handarbeiten ertheilen kann. 3. Mehrclassige Simultanschulen sind den confessionellen Schulen mit geringerer Classenanzahl vorzuziehen. 4. Die Schulinspectoren müssen Fachmänner sein, welche selbst mindestens 2 Jahre an einer Volksschule unterrichtet haben. In ihrer Hand allein liegt die Aufsicht über alle Unterrichtsfächer, auch über den Religionsunterricht. 5. In den Orten, in welchen höhere Schulen bestehen, richten sich die Ferien der Volksschulen nach denen der höheren Schulen. 6. Den Gemeinden ist eine größere Selbstständigkeit zu gewähren. Die größeren Städte können die Schulaufsicht vollständig übernehmen und unterstehen dann nur dem Unterrichtsministerium. 7. In den Schulvorstand hat die Gemeinde ein oder mehrere

Volksschullehrer und Lehrerinnen mit uneingeschränkter Stimmberechtigung zu wählen. 8. Die Lehrer sind überall von dem niederen Küsterdienst zu befreien. 9. Die öffentlichen Schulprüfungen sind abzuschaffen. 10. Das Minimalgehalt der Lehrer und Lehrerinnen ist gesetzlich festzustellen. Die Alterszulagen beginnen schon nach dem 5. Dienstjahre. 11. Der Staatszuschuss an die Gemeinden beträgt: für einen ersten ordentlichen Lehrer 400 Mk., für jeden anderen Lehrer resp. eine Lehrerin 300 Mk., für einen Hilfslehrer resp. eine Hilfslehrerin 100 Mk.

Vom Rhein. (Pädagogischer Fasching in Meiderich.) Für diejenigen Leser, denen augenblicklich nicht gegenwärtig sein sollte, wo Meiderich liegt, sei einleitend bemerkt, dass der Ort dieses Namens ein Dorf mit rund 20000 Einwohnern im niederrheinischen Industriebezirke ist. Da Prinz Carneval bei den lebenslustigen Rheinländern nun einmal in hohen Ehren steht, so ist es erklärlich, dass man daselbst der heiteren Abwechselung halber diesen Winter auf dem Gebiete des Fastnachtsulks etwas noch nie Dagewesenes, einen pädagogischen Carneval nämlich, in Scene setzte. Was der Burleske einen ganz besonders heiteren Anstrich verlieh, war der urkomische Umstand, dass der Spieler der Hauptrolle gar nicht einmal merkte, welch ergötzliche pädagogische Purzelbäume er mit ernstester Miene zur Erheiterung aller Zuschauer schlug.

„Köpfe schaffet Euch an, Ihr Liebden! Thut es bei Zeiten!
Wer nicht hat, der verliert auch, was er hat, noch dazu!“
Goethe-Schiller, Xenien.

Die Lehrer Meiderichs stehen unter dem Königl. Kreisschulinspectorat Ruhrort. Dieses Amt verwaltet zur Zeit ein a. o. Professor der Universität Bonn, ein gewisser Dr. Witte. Warum er vom Hochschullehrer zum Leiter und Aufseher von simplen Volksschullehrern hinabstieg, wird er selber am besten wissen. Trotzdem der gelehrte Herr sein Amt vorerst commissarisch verwaltet, hat er der Volksschulpädagogik doch schon einen großen Dienst erwiesen, indem er in einem daumenstarken Buche („Herr Dr. Dittes und sein Ideal: die confessionslose Volksschule.“ Ruhrort. 1890.) Diesterweg und Dittes so nebenbei abgethan. Böse Zungen behaupten, so etwas verderbe in Preußen gegenwärtig niemandem die Carrière. Durch diesen schriftstellerischen „Erfolg“ muthig gemacht, ging der Herr a. o. Professor a. D. und commissarische Kreisschulinspector im Dienst an einem schulfreien Nachmittag daran, seinen Ruf als Schriftsteller auf dem Volksschulgebiete zu befestigen; er schrieb für das Localblatt einen Artikel „Über Einrichtung und Begründung von Mittelschulen.“ In richtiger Erkenntnis des schon in erwähntem Buche bethätigten Grundsatzes, dass derjenige über eine Sache am unbefangensten urtheilt, der sie nicht kennt, hielt er sich mit theoretischen und praktischen Vorstudien nicht erst lange auf. So zählte er denn in beneidenswerter Unkenntnis seines Gegenstandes die Mittelschule (in Preußen eine gehobene Volksschule) zu den höheren Schulen. Den Meidericher Lehrern, die er ohne Grund zu Gegnern einer Mittelschule am Orte stempelte, warf er, der Vorgesetzte, „socialdemokratische Begehrlichkeit“ vor. Für den Lehrplan der Anstalt, die von zweimal 24 Knaben bis zu 15, manchmal 16 Jahren besucht werden würde, empfahl er Lateinisch „von vornherein“ als obligatorisch, da-

neben in der folgenden Classe Französisch, und wieder zwei Classen weiter facultativ Griechisch und Englisch, wofür man Physik und ev. Zeichnen wegfallen lässt. Damit „schränkt man nur Fächer ein, die für den Plan der Mittelschule nicht charakteristisch sind, nämlich Deutsch und Geschichte.“ Nach diesen Grundsätzen entwarf der neue Pestalozzi dann auch den Lehrplan, der im pädagogischen Raritäten-Cabinet aufbewahrt zu werden verdient. Zum Leiter der Anstalt empfahl er einen Philologen; „ein Historiker würde zulässig sein, sich indes nicht besonders empfehlen.“ — — Der junge deutsche Kaiser hat schon manchem arge Überraschungen bereitet. Was für ein Gesicht mag z. B. der a. o. commissarische Herr Dr. Witte aufgesteckt haben, als er in derselben Zeitungsnummer, worin er für Beschränkung von Deutsch und Geschichte durch Griechisch und Latein in einer Volksschule eine Lanze gebrochen hatte, des Kaisers Rede in der Conferenz zur Schulreform las, bekanntlich jene Rede, die in richtiger pädagogischer Erkenntnis Beschränkung von Latein und Griechisch zu Gunsten von Deutsch und Geschichte in höheren Schulen fordert! Überzeugungstreu, wie der Ruhrorter Kreisschulinspector nun aber einmal ist, bekannte er in derselben Zeitung nach reiflicher Überlegung — wenn auch mit anderen Worten — muthvoll: „Hier stehe ich, ich kann — — auch anders!“ „Wol selten hat eine von allerhöchster Stelle aus geschehene Kundgebung ein so freudiges Echo in unserem Volke gefunden, wie die Rede, mit der unser Kaiser die bedeutsamen Verhandlungen einleitete, welche in Berlin über das höhere Schulwesen gepflogen wurden.“ Nach diesem begeisterten Einleitungssatz kann sich der Leser schon selber ausmalen, was aus Herrn Dr. Witte's Feder noch alles folgte zu Lob und Preis der kaiserlichen Worte; es wäre zu schade um das Papier des Pädagogiums, wenn wir darüber aus dem Munde eines solchen Lobredners noch mehr anführten. Dass aber derselbe Mann auf Grund dieser Kaiser-Rede der Mittelschule eine nationale Basis zuschreibt, da u. a. in ihr nur eine fremde und zwar eine „lebende neuere“ Sprache gepflegt werde; dass er schreibt, die Mittelschule gebe eine gründliche Kenntnis der neueren Geschichte und was dergleichen Widersprüche zum ersten Artikel noch mehr waren: das ist in der That bezeichnend. Zum Schlusse versetzt der Herr Kreisschulinspector natürlich den Volksschullehrern einige Hiebe, zu welchem Zwecke er viel Schein von Gelehrsamkeit verpufft und die falsche Thatsache behauptet, die preußischen Seminardirectoren und ersten Seminarlehrer müssten nach den geltenden Gesetzen „als die ersten und besten Erzieher der Volksschullehrer“ akademisch gebildete Leute sein. Zudem würden Volksschullehrer erst in dritter Linie — nach Geistlichen und Philologen — zum Mittelschulexamen zugelassen etc. Glücklicherweise ist der Schorlemersche „gute, alte Lehrer,“ der sich unterthänigst Zaunpfähle auf dem Kopfe spitzen ließ, auch in Meiderich fast ausgestorben. In ausgezeichneter Weise wurden die Hiebe des Bonner Paukanten parirt, und trefflich saßen die Schmisse dem übermüthigen Herausforderer. „Reiten Sie an entlegenen Orten ruhig Ihren classischen Gaul weiter, aber übergaloppiren Sie nicht uns Plebejer!“ mahnte ein „Plebejer“ am Schlusse zweier sachgemäßer Artikel, und ein Herr „W.“ wies unter dem Motto: „Wol steht dir das gerade Wort!“ (Arndt) die Widersprüche beider Artikel des Herrn Dr. „W.“ nach, woran er eine von Fachkenntnis zeugende, vernichtende Widerlegung der Angriffe auf den Lehrerstand folgen ließ. Ergötzlich las

sich der eigentliche Schlusssatz: „Es sei zur Ehre des Volksschullehrerstandes jetzt nur noch auf das öffentliche Zeugnis des Herrn Kreisschulinspectors Prof. Dr. Witte hingewiesen, das er in seiner Antrittsrede auf der Conferenz zu Meiderich ablegte. Es lautete: „Meine Vorlesungen im Hörsaale zu Bonn besuchten stets auch Volksschullehrer, und ohne zu schmeicheln muss ich sagen, dass sie zu meinen strebsamsten und aufmerksamsten Zuhörern gehörten." — — Kein Zweifel: „Dr. W." war gar nicht Dr. Witte! Das wies denn auch „Ein Volksschullehrer" in einem anderen Artikel nach. Es hieß da u. a.: „Nein, und dreimal nein, Herr Dr. Witte hat jenen unpädagogischen Artikel nun und nimmermehr geschrieben, und zwar deshalb nicht: 1. weil er zu gut auf sein Amt als Kreisschulinspector vorbereitet ist; 2. weil er ein zu williger Untergebener seiner Behörde ist; 3. weil er ein zu treuer Unterthan Sr. Majestät des Kaisers ist; 4. weil er dem Schulrath Dr. Dittes bewiesen hat, dass er nichts vom Volksschulfache versteht! —" Aber noch ärger sollte es kommen; — den Schluss der Artikelreihe bildete die folgende Erklärung:

„Meiderich, 5. Januar 1891.

Bezugnehmend auf die in dieser Zeitung veröffentlichten, mit Dr. W. unterzeichneten Artikel, die Gründung einer Mittelschule in Meiderich betreffend, erklären die unterzeichneten Lehrer hiermit:

1. Dass sie die Behauptung des Dr. W.: „Es muss mithin befremden, wenn man hört, dass vornehmlich aus deren Kreisen (der Volksschullehrer) die Verwirklichung eines solchen Planes oftmals bekämpft wird," als eine den Thatsachen durchaus nicht entsprechende bezeichnen müssen;

2. dass sie den schwerwiegenden Vorwurf socialdemokratischer Begehrlichkeit als einen das Vertrauen der Gemeinde zu den Lehrern erschütternden und jeden berechtigten Fortschritt in Bezug auf die Stellung des Lehrers hemmenden mit Entschiedenheit zurückweisen;

3. dass sie die Ansicht des Dr. W. über die Ministerialverfügung, betreffend die Prüfungsordnung für Lehrer an Mittelschulen und Rectoren, nach welcher Volksschullehrer erst in dritter Linie als zur Theilnahme berechtigt hingestellt werden, der Begründung entbehrend nicht theilen können;

4. dass sie deshalb auch die auf diese irrige Annahme sich gründende Behauptung, nach der die aus dem Stande der Volksschullehrer hervorgegangenen Rectoren zur Leitung einer Mittelschule weniger geeignet erscheinen dürften als Akademiker, zurückweisen;

5. dass sie überhaupt die Art und Weise der Besprechung obiger Frage als eine den Volksschullehrerstand tief verletzende und die Ausübung seines Berufes schädigende bezeichnen und deshalb gegen dieselbe entschieden Verwahrung einlegen müssen."

(Folgen 35 Unterschriften.)

Das war deutlich, zumal der Herr Vorgesetzte auch vorher gar keinen besonders dichten Schleier über seine Verfasserschaft der Artikel gebreitet hatte. — Warum wir in einem so angesehenen Blatte, wie das „Paedagogium" ist, über dieses im Grunde recht traurige Vorkommnis berichten? Weil der preußische Volksschullehrer mit seinem Rufe nach Fachaufsicht je länger desto ärger tauben Ohren predigt. Man setzt ihm Theologen und Philologen zu Aufsichtsbeamten, die im Lande der Schulen in Volksschulsachen nun einmal

anscheinend unbesehen als Fachmänner gelten. Und nun gar erst ein Universitätsprofessor! Der muss doch die Sache verstehen — „als bester Erzieher der akademisch gebildeten Leute," sagen wir als gelehrige Schüler des Herrn a. o. Professors und commissarischen Kreisschulinspectors Dr. Witte in Ruhrort. —

Verbreitung und Stand der Knabenhandarbeit in Deutschland. Mitgetheilt von H. Chill-Thorn. Der deutsche Verein für Knabenhandarbeit hat umfangreiche statistische Erhebungen über den Stand und die Ausbreitung des Arbeitsunterrichtes in Deutschland angestellt. Die Resultate derselben sind von Herrn Lehrer Sonntag in einer kürzlich erschienenen Broschüre zusammengefasst worden, aus der wir Folgendes mittheilen.

Die größte Zahl der Arbeitsschulen besteht im Königreich Sachsen; es wurden 42 gezählt. Dann folgen die Provinz Schlesien mit 17, die Thüringschen Staaten mit 16, die freien Städte mit 13, die Provinz Sachsen mit 10, Brandenburg und Hannover mit je 9, Elsass-Lothringen mit 7 und Bayern mit 6 Schülerwerkstätten. Ferner gibt es über 50 vereinzelte Arbeitsschulen in anderen Landestheilen, so in Rheinland und Baden je 5, in Hessen-Nassau, Ost- und Westpreußen und Schleswig-Holstein je 3. Im ganzen wurden 186 Schülerwerkstätten in 120 verschiedenen Orten ermittelt. Vollständig fehlen dieselben in Anhalt, Braunschweig, Mecklenburg, Lippe, Hessen (Großherzogthum), Oldenburg und Waldeck, sowie in den Provinzen Pommern und Westfalen. Hieraus ergibt sich, dass die meisten Schülerwerkstätten vorhanden sind in Orten mit hochentwickelter Industrie. Auch hat die Knabenhandarbeit in Gebirgsgegenden (Eulengebirge, Sächsische Schweiz) Eingang gefunden, wo sie den kümmerlichen Erwerbsverhältnissen aufzuhelfen bestimmt ist. In Landwirtschaftsgebieten dagegen hat der Arbeitsunterricht noch keine nennenswerten Erfolge errungen. Die Gründe für diese Thatsachen sind unschwer aufzufinden.

Von den 186 gezählten Schülerwerkstätten verfolgten einige in der Provinz Schlesien und im Königreich Sachsen nur erwerbliche Zwecke. Die Mehrzahl diente aber erziehlichen Zwecken. 67 Schülerwerkstätten (in 62 Orten) waren selbstständig, 107 standen mit einer öffentlichen oder privaten Anstalt in Verbindung. So haben 12 Schullehrerseminare (6 im Königreich Sachsen, ferner: Delitzsch, Wunstorf, Linden-Hannover, Lübeck, Karlsruhe, Gengenbach [Baden]) den Arbeitsunterricht eingeführt. Jedes Seminar arbeitet nach einem eigenen Plane; eine Einheitlichkeit lässt sich noch nicht verzeichnen. Weiter haben 15 Waisenhäuser den Arbeitsunterricht aufgenommen und 12 Privat- und Volksschulen betreiben ihn facultativ. Auch in 44 Knabenhorte bezw. Kinderheime hat er Eingang gefunden. In diesen Anstalten hat der Unterricht mit erheblichen Schwierigkeiten zu kämpfen, da die Zahl der Schüler, welche einer Abtheilung überwiesen werden müssen, stets groß ist und die Kinder verschiedenen Altersclassen angehören. Bemerkenswert ist, dass auch in einem Mädchenheim (Dresden) Papier- und leichte Papparbeiten hergestellt werden. Von Anstalten, die anormale Zöglinge aufnehmen, haben den Arbeitsunterricht eingeführt: 10 Besserungsanstalten, 2 Anstalten für Schwachsinnige, 5 Blinden- und 7 Taubstummenanstalten. Dass für Zöglinge dieser Anstalten die Erziehung zur Arbeit schon lange als ein wesent-

liches Erfordernis angesehen worden ist, bezeugen die eingegangenen Berichte. Aber ebenso deutlich sprechen die Schwankungen, denen dieser Unterrichtszweig unterworfen gewesen ist, dafür, dass man für einen erfolgreichen Betrieb des Arbeitsunterrichtes den rechten Weg noch nicht gefunden hat. In den Zwangserziehungsanstalten wird die verfügbare Zeit mehrfach zu gleichen Theilen dem Arbeits- und dem Schulunterricht zugewiesen. In den Blindenanstalten zeigen sich bereits festbestimmte Normen für den Arbeitsunterricht. In den Taubstummenanstalten scheint dem erziehlichen Arbeitsunterricht nicht immer die hohe Bedeutung beigelegt worden zu sein, die er gerade hier verdient und die ihm die verwandten Blindenanstalten durch methodische Ausgestaltung zuerkannt haben.

Die Begründung der Schülerwerkstätten begann im wesentlichen im Jahre 1879. Zu dieser Zeit erhielt die Handarbeitsidee in Deutschland einen bedeutsamen Anstoß durch das thatkräftige Auftreten des Rittmeisters Clauson von Kaas, der 1880 in Emden und später in Dresden Lehrer für den neuen Unterrichtszweig ausbildete. Von dieser Zeit an sind als Begründer von Schülerwerkstätten verschiedene Factoren thätig. Außer Vereinen und einzelnen Personen lassen sich auch Staats- und städtische Behörden die Förderung des Arbeitsunterrichtes angelegen sein. Im Jahre 1884 waren gegen 50 Schülerwerkstätten vorhanden, und diese Zahl hat sich bis 1888 nahezu vervierfacht. In ähnlicher Weise ist die Zahl der Schüler gestiegen, die am Arbeitsunterrichte theilnahmen. 1884 waren es 2080, 1888 besuchten die Schülerwerkstätten schon 5678 Schüler. Die Mehrzahl derselben, 76%, waren Volksschüler; 24% waren Zöglinge der Mittel-, Realschulen, Gymnasien und Seminare.

Bezüglich der von den Schülerwerkstätten aufgenommenen Unterrichtsgegenstände ist zu bemerken, dass in erster Linie Papparbeiten, Holzschnitzerei und Hobelbankarbeiten betrieben werden. Dies sind die Hauptdisciplinen des heutigen Handfertigkeitsunterrichtes. Im Jahre 1888 hatten 77 Werkstätten oder 80% die Papparbeiten aufgenommen, 61 oder 63% die Holzschnitzerei und 60 oder 62% Hobelbankarbeiten. Von den Schülern beschäftigten sich 43% mit Papparbeiten, 32% mit Holzschnitzen und 31% mit Hobelbankarbeiten. 7 Schülerwerkstätten betreiben auch leichte Metallarbeiten und 3 das Modelliren. Vereinzelt treten noch auf: Holzmalerei, Holz- und Metallsägen, Drechslerei, Rohrstuhlbeziehen, Bürstenbinden, Korbmacherei, Strohdeckelflechten, Deckenknüpfen und Filetstricken. Diese Unterrichtszweige kommen hauptsächlich in Erziehungsanstalten vor, welche mit besonderen Verhältnissen zu rechnen haben. — Erfreulich ist die Wahrnehmung, dass die meisten Anstalten nach Lehrplänen unterrichten, die auf pädagogischen Grundlagen beruhen und darum in ihren Principien übereinstimmen. Entweder ist der Lehrplan von den Lehrern einer Anstalt eigens für diese geschaffen, oder unter Anlehnung an bekannte Vorlagen zusammengestellt worden. Am verbreitetsten sind die Handfertigkeitsvorlagen der Leipziger Schülerwerkstatt. Auch wurden benutzt: Lehrgang für den Kerbschnitt von P. Neumann, Papparbeiten von Hertel und Kerbschnittvorlagen von L. Grunow.

Der Unterricht in den Schülerwerkstätten wurde im ganzen von 208 Lehrern und 48 Handwerkern ertheilt. Die Frage, ob derselbe von Handwerkern oder von Lehrern gegeben werden soll, ist durch die Praxis als gelöst zu betrachten.

Von 1880 ab gestaltete sich das procentuale Verhältnis der Unterrichtenden wie folgt:

	1880:	1881:	1882:	1883:	1884:	1885:	1886:	1887:	1888:
Lehrer:	29 %,	39 %,	50 %,	56 %,	61 %,	64 %,	72 %,	79 %,	81 %.
Handwerker:	71 %,	61 %,	50 %,	44 %,	39 %,	36 %,	28 %,	21 %,	19 %.

Die Zahl der Lehrer, welche an Werkstätten unterrichten, hat sich also allmählich auf 81 % gesteigert, während die Zahl der unterrichtenden Handwerker eine entsprechende Verminderung erfuhr. In den Schülerwerkstätten mit erziehlichen Zwecken unterrichten fast nur Lehrer. Verschiedene Anstalten, die noch Handwerker als Handfertigkeitslehrer beschäftigen, erklären offen, dass ein technisch ausgebildeter Pädagog vorzuziehen sei. Im Mangel derartiger Lehrkräfte ist also häufig die Verwendung von Handwerkern begründet. Anderer Art sind die Verhältnisse in den Schülerwerkstätten mit erwerblichen Zwecken. Hier sind fast ausnahmslos Handwerker thätig, doch hat sich ebenfalls gezeigt, dass die Leitung der Anstalt einem Pädagogen übertragen werden muss, wenn ersprießliche Erfolge erzielt werden sollen. Von allen Seiten wird aber unumwunden die unentbehrliche Mitarbeit der Handwerksmeister an der Ausbildung der Handfertigkeitslehrer anerkannt. Diese war anfangs recht mangelhaft. Durch besondere Lehrerkurse und durch die Lehrerbildungsanstalt des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit ist diesem Übelstande nach Kräften abgeholfen worden. Seit 1880 wurden ca. 1000 Lehrer und ca. 60 Nichtlehrer für den Handfertigkeitsunterricht an verschiedenen Orten vorgebildet.

Gegen die deutschen Lehrer ist wiederholt der Vorwurf erhoben worden, dass sie sich der Handfertigkeitssache gegenüber kühl oder gar ablehnend verhielten. Ist dieser Vorwurf aber nicht für sie ein ehrendes Zeugnis in einer Sache, die wesentlich in das Gebiet ihrer Wirksamkeit eingreift und die thatkräftige Beihilfe der Lehrer fordert? Ganz besonders ist darum seitens der Lehrer Vorsicht und vorurtheilsfreie Prüfung unerlässlich. Davon aber hat der Handfertigkeitsunterricht nichts zu fürchten, dadurch kann er nur gewinnen. Der Beweis für diese Behauptung ist schon durch die statistischen Berichte erbracht. Nicht unbeträchtlich sind die Opfer an Zeit und Kraft, sogar an Barmitteln, welche Lehrer dem Handfertigkeitsunterrichte gebracht haben. Und abgesehen davon, sind es zumeist Schulmänner, welche die Gründung von Schülerwerkstätten veranlassten. Beispielsweise sind von den 12 selbstständigen Schülerwerkstätten 9 dem Vorgehen von Pädagogen zuzuschreiben.

Was die Unterrichtszeit anbetrifft, so berichten die meisten Schülerwerkstätten über eine zweimalige Aufnahme: zu Ostern und zu Michaeli. Die Curse im Winterhalbjahr sind stets stärker besucht. Daneben wurden in Berlin, Posen und Halle Feriencurse mit verlängerter Unterrichtszeit abgehalten. Gewöhnlich werden die Schüler während zwei aufeinander folgender Stunden unterrichtet. In einzelnen Fällen erstreckt sich die Dauer einer Lection auf $1\frac{1}{2}$—3 Stunden. Die Zahl der Schüler einer Abtheilung ist in den einzelnen Fächern verschieden. Sie beläuft sich in der Papparbeit auf 12—20, im Holzschnitzen auf 10—24, in der Hobelbankarbeit auf 12—16 Schüler. Schulgeld wird in einigen Anstalten nicht erhoben, während andere grundsätzlich keine vollen Freistellen gewähren. An manchen Orten wird nur ein einmaliges Eintrittsgeld, anderwärts dagegen neben diesem noch ein

regelmäßiger monatlicher Beitrag gefordert. Der Schulgeldsatz schwankt zwischen 0,50 Mk. und 10 Mk. (Hamburg) für den Monat; der Durchschnittsbetrag ist 1 und 2 Mk. — Verschiedene Handfertigkeitslehrer unterrichten unentgeltlich. Andere begnügen sich mit der geringen Summe, welche nach Abzug der Ausgaben für Material etc. von den verfügbaren Mitteln übrig bleibt. Die meisten Lehrer von Schülerwerkstätten erhalten für ihre Mühewaltung keinerlei Entschädigung. Bei festem Gehalte wird eine Unterrichtsstunde mit 0,60 Mk. bis 2 Mk. bezahlt, die Jahresstunden meist mit 45 bis 75 Mk., in einzelnen Fällen mit 105 Mk. (Köln).

Nicht unbeträchtlich sind die Summen, welche die Einrichtung und Erhaltung der Schülerwerkstätten erfordert. Sie werden aufgebracht durch Behörden, Vereine, Private und freiwillige Beiträge, Schulgeld und Schenkungen. Die im Jahre 1888 für die Schülerwerkstätten aufgewendeten Geldmittel dürften sich nach ungefährer Schätzung auf 50 000 Mk. belaufen.

Aus Ungarn schreibt uns ein angesehener Schulmann: Wer bis nun gehofft hat, dass die Erziehung des mittleren Bürgerstandes in Ungarn eine glücklicke Wendung nehmen werde, der muss — wenigstens für eine Zeit — diese Hoffnung aufgeben. Der Staatssecretär des Cultusministeriums bemerkte in der Commissionssitzung des Landtages für Unterrichtswesen am 9. December v. J.: „Die Reform der Bürgerschulen ist mit der Reform der Mittelschulen in Verbindung zu bringen, weil nur die letztere zeigen wird, welches die Bedürfnisse sind, denen die neue Mittelschule nicht entspricht, und welche zu befriedigen die Bürgerschulen berufen sind.“ In derselben Sitzung ergänzte der Minister Graf Csáky die Äußerung seines Staatssecretärs wie folgt: „. . . Die Bürgerschule kann nur den ergänzenden Theil der Mittelschule bilden. Wenn der Entwurf der einheitlichen Mittelschulen der Commission unterbreitet wird, kann die Frage der Bürgerschulen näher erörtert werden. Die Bürgerschule ist derart zu organisiren, dass sie sozusagen den Ableitungscanal der einheitlichen Mittelschule bilde. Denn die einheitliche Mittelschule ist eigentlich für die wissenschaftliche, resp. für die höhere Bildung bestimmt. Die einheitliche Mittelschule ist aus gewissem Standpunkte mit der Bürgerschule in Übereinstimmung zu bringen, so dass diejenigen, welche für die höhere Bildung keinen Beruf haben, aus deren unteren Classen in die Bürgerschule und umgekehrt übertreten können. Aus solchem Standpunkte wäre zwischen den vier unteren Classen der Mittelschule und Bürgerschule kaum ein Unterschied zu machen.“

Also die Bürgerschule soll nur den Ableitungscanal der Mittelschulen (Gymnasium, Realschule) bilden, soll ein Institut der Geistesarmen darstellen. Traurige Aussichten. Als wenn der Bürgerstand keine denkenden, keine gut geschulten, keine geistig befähigten Köpfe bedürfte!

Bevor ich in meiner Darstellung weiter gehe, fühle ich mich veranlasst, mich über manche Fragen zu äußern. Die erste dieser Fragen lautet: Was ist unter mittlerem Bürgerstand zu verstehen? Bürger sind wir alle, von dem ersten Minister bis zum letzten Arbeiter. Unter mittlerem Bürgerstand verstehe ich: die Handgewerbtreibenden (wenn sie auch in Fabriken arbeiten), die Kaufleute in den Provinzstädten, die Ackerbauer u. s. w., kurz diejenige

Classe des Volks, auf deren Schultern die meisten Lasten ruhen, von deren Tüchtigkeit und Arbeitsfähigkeit das Gedeihen eines Landes abhängig ist. Ich will die höhere Bildung durchaus nicht gering schätzen, — aber so viel scheint mir klar, dass die Erwerber, die Ernährer des Landes in jener Classe zu suchen sind. Weiter muss ich bemerken, dass: „Mittelschule“ und „Bürgerschule“ bei uns eine ganz andere Bedeutung haben, als z. B. in Deutschland oder in der anderen Hälfte des Reiches. Mittelschulen heißen bei uns das Gymnasium und die Realschule; und was bei uns Bürgerschule heißt, ist alles andere, nur nicht Bürgerschule, das heißt sie bildet alles andere mehr, als den oben bezeichneten mittleren Bürgerstand. Sie ist ein Nothbehelf für die Mittelschulen und bildet Subalternbeamte für die Eisenbahnen, das Postwesen, Schreiber u. s. w.

Um aber nicht ungerecht zu werden, wollen wir die Sache genetisch betrachten. Als die Constitution des Landes im Jahre 1867 hergestellt wurde, fand der Cultusminister Eötvös, was das Volksschulwesen anbelangt, beinahe eine Tabula rasa. Seit Maria Theresia ist in dieser Beziehung — wenigstens von Seite der Regierung — beinahe nichts geschehen. Die Verfassung eines Volksschulgesetzes war dringendes Bedürfnis. Aber wie sie bewerkstelligen? Der vorsichtige Minister — um nicht auf Sand zu bauen — ließ einerseits die nöthigen statistischen Daten im Lande sammeln; andererseits schickte er die bewährtesten Kräfte nach Deutschland und in die Schweiz, damit sie die dortigen Verfügungen und Schulverhältnisse studirten. So entstand das Volksschulgesetz vom Jahre 1868. Wer unsere Verhältnisse kennt, der muss gestehen, dass das Gesetz, was das elementare Schulwesen anbelangt, auf fester Basis ruht. Denn, wenn auch im Laufe der Zeit manche Mängel, von denen meiner Auffassung nach der wichtigste ist, dass das Verhältnis der getheilten und ungetheilten Schule nicht geregelt ist, sich ergaben, so ist doch klar, dass unser Elementarschulwesen nur auf dieser Basis weiter gebaut werden kann. Nicht so ist es mit dem höheren Volksschulwesen. Es bedarf nur eines flüchtigen Blickes, um zu bemerken, dass die sogenannten höheren Volksschulen und die Bürgerschulen in derselben Organisation nebeneinander nicht bestehen können. Denn entspricht die höhere Volksschule ihrer Aufgabe, so ist die Bürgerschule ein Ballast; entspricht sie nicht, so ist sie überflüssig. Dass diese Auffassung auch bei der Entstehung des Gesetzes Anhänger gehabt hat, beweist der Umstand, dass in den ersten Entwurf die Bürgerschule nicht aufgenommen war; nur dem Einfluss des Abgeordneten Csengery hat sie die nachträgliche Aufnahme in das Gesetz zu verdanken.

Seit der Entstehung des Gesetzes sind 21 Jahre verflossen. Die Bürgerschulen haben wesentliche Amendirungen erfahren, welche aber der Intention des Gesetzes gar nicht entsprechen. Zwanzig von ihnen sind mit einer Handelsschule — mittleren Grades — in Verbindung gebracht worden, in den meisten wird die lateinische Sprache als facultativer Gegenstand gelehrt; der Übertritt von ihr in die Realschule oder in das Gymnasium nach Ablegung einer Prüfung im geometrischen Zeichnen, resp. im Latein wurde gestattet; laut einem Ministerialerlass wurde bewilligt, dass die Abiturienten der Bürgerschule als Bahn-, Post- und Telegraphenpraktikanten angestellt werden können. Dass alle diese Verfügungen nicht viel dazu beigetragen haben, dass die Bürgerschule ihrem Namen entspricht, bedarf keiner weiteren Erörterung. —

Es ist wahr, ihre Zahl ist bis 157 emporgestiegen, die der höheren Volksschulen bis 75 heruntergesunken. Die Befürchtung, dass die zweierlei Schulen neben einander nicht bestehen können, hat sich als richtig erwiesen. Wenn es so fort geht, werden wir eines Tages keine höheren Volksschulen mehr haben... Ob zum Vortheile des Volksschulwesens, das ist mehr als zweifelhaft. Denn wo wird der oben bezeichnete Bürgerstand erzogen? Nirgends!

Übrigens, dass selbst das hohe Ministerium mit dem gegenwärtigen Stand der Dinge nicht gänzlich zufrieden ist, das lässt sich aus den oben angeführten Äußerungen entnehmen. Weil wir aber den angedeuteten Weg zur Reorganirung unseres Schulwesens nicht für den richtigen halten, fühlen wir uns veranlasst, unserer Meinung Ausdruck zu geben.

Sie geht dahin: jede Unterrichtspolitik ist verfehlt, die ihre Basis außer der Volksschule sucht. Die Volksschule erzieht die Nation, die übrigen Schulen nur die Auserwählten; folglich soll sich nicht die Volksschule den übrigen Schulen, sondern diese sollen sich ihr anpassen. Dass die Volksschule bis dato nicht eine Nationalschule werden konnte, beruht meines Erachtens — abgesehen von der sprachlichen Verschiedenheit des Landes — auf dem oben schon erwähnten Umstande, dass zwischen den getheilten und den ungetheilten Schulen kein Unterschied gemacht wird. Weil letztere 78% der sämmtlichen Schulen bilden, ist es natürlich, dass sie alle Volksschulen in schlechten Ruf bringen, wenn sie den gesetzlichen Forderungen nicht gerecht werden können. Ein Fehler einer Institution aber genügt noch nicht, diese Institution zu verdammen; er soll vielmehr anspornen, ihn zu beseitigen. Die Sache hat auch die letzte allgemeine ungarische Landeslehrerversammlung beschäftigt. Alle Anträge gingen dahin, dass sie einen gesonderten Lehrplan für beiderlei Schulen verlangten; wie aber diese Sonderung durchgeführt werden soll, darüber ließ uns die Verhandlung im unklaren. Meiner Meinung nach kann diese Sonderung auf dreierlei Weise durchgeführt werden. Erstens kann für die ungetheilte Schule ein ganz anderer Lehrstoff ausgearbeitet werden, als für die getheilte Schule; zweitens derselbe Stoff kann für die erstere kurz gefasst werden; drittens, der Stoff bleibt derselbe für beiderlei Schulen, nur in den ersteren auf längere Zeit ausgedehnt, so z. B. dass der Lehrstoff der vier Jahrgänge der getheilten Schule für die ungetheilte auf sechs Jahre vertheilt wird. Für den ersten Modus könnte ich nicht stimmen, weil dadurch die Einheit der Volksschule gefährdet würde; den zweiten finde ich aus pädagogischen Rücksichten verwerflich; denn bei der Kurzfassung eines Gegenstandes bleibt gewöhnlich nur das Skelett desselben, welches unbedingt schwerer aufzufassen ist, als der Gegenstand mit Fleisch und Blut. Bleibt also nur der dritte Modus. Es ist wahr: auf diese Weise verlieren die Zöglinge der ungetheilten Schule an Zeit; aber sie können in Wirklichkeit erlernen, was die Schule fordert. Den Eltern und dem Schulvorstande würde nicht Sand in die Augen gestreut, und die Schule würde nicht compromittirt werden. Nur auf diese Weise kann die Volksschule die allgemeine Grundlage des gesammten Unterrichtswesens bilden, die hindernde Sprach- und Religionsverschiedenheit überwunden werden. Bei derartiger Verfügung kann nicht nur die höhere Volksschule als Bürgerschule in organischer Fortsetzung der sechsclassigen Volksschule ausgebaut werden, in welchem Falle die jetzige sechsclassige Bürgerschule und die sogenannte höhere Mädchenschule aufhören würden;

sondern sogar die Mittelschulen könnten ihre ersten und zweiten Jahrgänge, deren Bestand nur durch die Unvollkommenheit der Volksschule begründet ist, der Volksschule unbesorgt überlassen. Welche Kraft- und Kostenersparnis würde daraus entstehen!

Zum Schluss erlauben wir uns folgende Bemerkung. Graf Csáky hat von dem Tage seines Antrittes als Minister an so viel Einsicht und Wolwollen für das Volksschulwesen bewiesen, dass wir es für unmöglich halten, er werde begründete Reformvorschläge, sollten sie von wo immer stammen, unbeachtet lassen. Mögen auch diese Zeilen eine geneigte Würdigung finden! —

Aus der Fachpresse.

410. Luther und Rabelais in ihren pädagogischen Beziehungen (Haupt, Deutsche Blätter 1890, 38—41). Die „Erziehung" umfasst bei beiden die eigentliche Zucht — Einwirkungen der Erfahrung und des Umgangs — Leibesübung und Spiel. Als Unterrichtsfächer verlangen beide: Religion — Sprachen — Realien — Musik — Zeichnen. — Folgen der Verschiedenheit ihrer Geistesrichtung und ihres Berufs für ihre Pädagogik. — Rabelais wurde jedenfalls durch die Lectüre Lutherischer Schriften auf die Erziehung aufmerksam gemacht; immerhin ist er selbstständig zu weitgehender Übereinstimmung mit Luther gelangt.

411. Diesterwegs Religiosität (K. Sternau, Freie päd. Blätter 1890, 44). Dass D. „erfüllt gewesen von tiefer Religiosität" beweist sein Leben und sein Wirken. Wem dies Zeugnis nicht genügt, der lasse sich durch des Meisters Tagebuch belehren. Verf. bringt eine Anzahl Belegstellen aus den Jahren 1818—22. (Anmerkungen über Natur- und Menschenbeobachtungen; Gebete.)

412. Diesterweg und die Fortbildungsschule (Schweiz. Fortbildungssch. 1890/91, I. II). Der vielseitige Mann dargestellt als „entschiedener Vorkämpfer für das Fortbildungsschulwesen". — 1816: Gründung der Sonntagsschule für Handwerkslehrlinge und -Gesellen in Frankfurt — 1828 (in den Rhein. Bl., „über die Elementarschulen der Stadt Mörs etc.). Empfehlung einer Fortbildungsanstalt, welche dasjenige, was durch früher vernachlässigten Schulunterricht versäumt worden, nachholen und zugleich die Theilnehmenden in religiösen und sittlichen Grundsätzen befestigen soll (günstiger Erfolg dieser Anregung). — 1848: Die Volksschule muss nothwendig ihren Abschluss in der Fortbildungsschule (für Knaben und Mädchen) finden, wo die früher genossene Bildung fortzusetzen und abzurunden sei. Pflege der beruflichen Interessen, der Verfassungs- und Gesetzeskunde (des „bürgerlichen Unterrichts").

413. Einiges über die Person des Erziehers (R. D., Deutsche Schulpraxis 1890, 49). Gesammeltes. Beachtenswerte Äußerungen etlicher Pädagogen und Volksschriftsteller über junge Lehrer bezw. die Jugend des Lehrers (Rousseau, Herbart, Auerbach, Frommel). — Elementarlehrer (Finger, Auerbach). — „Schulmeister und Kaufmann" (eine Vergleichung von Josias Nordheim).

414. Kritische Skizzen. IV. Vereinsleben (Wächter, Päd. Reform 1890, 42). 1. Humoristisch-satirische Charakteristik eines Lehrervereins, der

leichtsinnig auf Holzwegen wandelt. — 2. Der Lehrerverein, wie er sein soll. Forderungen: das Geld dem Büchereiverwalter — Arbeiten nach Jahresplan — ein Hektograph zur Vervielfältigung schriftlicher Dispositionen, Skizzen, Zusammenfassungen, „Thesen“ von Vorträgen — Tüchtigkeit des Vorsitzenden und Schriftführers. „Allen Mitgliedern aber wäre ein Büchlein zu wünschen, in welches sie den Gewinn jedes Vereinsabends fein säuberlich eintragen — jedes für sich, nach seinem eigenen Geschmack, und nicht bloss was den Stoff, sondern auch was die Person anlangt. Daraus würde zuletzt ein gar anmuthiges Bilderbuch entstehen, und ich möchte nur, ich könnte einmal etliche Dutzend dieser Art in die Hand bekommen. Damit ließe sich etwas anfangen!“

415. Volkssprache und Erziehungskunst (Allg. D. Lehrerz. 1890, 50). Verf. versteht hier unter „Volkssprache“ das allgemein verständliche Schriftdeutsch (nicht die Mundart). Zweck der Arbeit: „Überzeugend nachzuweisen, dass die Lebensgeschichten, die Entwickelungen einzelner richtiger Begriffe (Wörter) für den Unterricht der Kinder wie für den Selbstunterricht des Lehrers wie für den gesunden Ausbau der Erziehungskunst von höchstem Werte sind.“ — I. Wie und mit welchem Nutzen Lebensgeschichten deutscher Wörter in die Schule (Oberclassen und Fortbildungsschulen) einzuführen sind. „Im allgemeinen ist von vornherein klar, dass aus der Einsicht in solche Entwickelungen eine wesentlich vertiefte und erweiterte Kenntnis der vaterländischen Culturgeschichte entspringt — und die oberflächliche Betrachtung könnte finden, es habe damit sein Bewenden. Sehen wir aber der Sache auf den Grund, so zeigt sich voll und ganz der reiche erziehliche Gewinn: jener eigenartige, lebendige Verkehr mit den Vorfahren wird die Liebe zu unserem Volksthum mächtig stärken, und die echte Vaterlandstreue („Patriotismus“) findet hier den besten Nährboden; die Erkenntnis des Wandels und Wechsels erzeugt heilsamen Ernst, Lust zur Selbstbesinnung und Selbstzucht, die sich äußert einerseits in der Scheu vor überflüssigen Worten, vor leichtfertigem Sprechen und Schreiben — andererseits im Ringen nach dem passenden, klaren, wahren Ausdruck.“ — Beispiele: Kaufmann; Körper. — II. Der persönliche und sachliche Gewinn, den das Studium sprachlicher Entwickelungen für den Lehrer und die Pädagogik abwirft. „Stützt der Erzieher seine Hauptbegriffe, Gesetze und Glaubensartikel auf die Arbeit des nationalen Sprachgeistes, so wird seine eigene Arbeit — was ja sehnlich zu wünschen ist — an Volksthümlichkeit zunehmen; Schule und Leben werden in innigen Zusammenhalt und Wechselverkehr treten. Man wird alsdann auf Seiten der Pädagogen vom hartnäckigen Verfechten alleinseligmachender Systeme abstehen, sich des end- und rathlosen, darum verwerflichen Tüftelns in den höchsten Regionen der Abstraction entschlagen und zugleich eine vermittelnde Macht zwischen Wissenschaft und Leben überhaupt gefunden haben.“ — Beispiele: Können; Kunst. (Im Anschluss an die skizzirte Geschichte des Wortes Kunst eine feine Ausmalung des Gedankens: die Pädagogik eine Kunst.)

416. „Der Unterricht sei interessant!“ (F. S., Berner Schulblatt 1890, 43.) Der schlechte Erfolg (materieller Gewinn fast Null) eines „recht interessant“ ertheilten Unterrichts bringt den Lehrer zu dem Schlusse: „Es wird nichts schaden, wenn man den Kindern, die später in das oft bittere Leben treten, die Unterrichtsstoffe auch hier und da in der nackten Form

servirt, d. h. ohne diese mit dem begehrenswerthen Süß des Interessanten zu versehen."

417. Bei den Kindern der Allerärmsten (O. K., Rhein. Blätter 1891, I). Eine vortreffliche Anwaltsrede für die Kinderhorte. Charakteristik derselben: Keine die Schule und die Schulzucht verlängernde Bewahranstalt — Ersatz der elterlichen Wohnung — Weckung der Lust zu Spiel, Gesang und Handarbeit — heilsame Wirkung über die Zeit des Besuchs hinaus — Vorzüge vor den Ferienkolonien. Sie entfremden die Kinder nicht ihren Familien, sondern dem Straßenleben. Ihr Wahlspruch: Erhaltet auch den Allerärmsten die Kinder; erhaltet ihnen Familie und Familienleben!

418. Das Deutsche in der Schule der Zukunft (R. Hildebrand. Zeitschr. f. d. deutsch. Unt. 1891, I). „Wir kommen, daran ist kein Zweifel mehr, endlich, endlich zu uns selbst, wie im politischen und nationalen Leben, so im Geistesleben, das ja vom nationalen schon mit eingeschlossen ist; und damit beginnt, daran ist auch kein Zweifel mehr, ein neuer großer Hauptabschnitt unseres Lebens. Dabei gebürt es aber der Schule, die Führung zu übernehmen, wie sie im XVI. Jahrhundert that, als es galt, die griechisch-römische Welt dem Geiste als Bildungsstoff zuzuführen. Die damals begonnene Periode, die man gewöhnlich als die der Renaissance bezeichnet, läuft nun ab, wir erleben den Beginn der deutschen Periode, die eigentlich schon lange unter der Hand begonnen hat."

419. Der deutsche Unterricht auf den Staatsgymnasien Frankreichs (E. Groth, Zeitschr. f. d. deutsch. Unt. 1890, VI). Stellung der Deutschlehrer — ihre Prüfungen (Hauptsache: ästhetisch-literarische Durchbildung, gründliche Beherrschung der gegenwärtigen Sprache und der classischen Literatur) — Reform des Unterrichts (Bericht der von der Regierung eingesetzten Commission) — der neue Lehrplan von 1890.

420. Zur Methode des Formen- und Zeichenunterrichts (Meyer, Schweiz. Blätter f. erz. Unt. 1890, V). Soll das Kind die graphischen Formenzeichen und Bilder verstehen, so ist der einzig richtige Weg: von der Vorstellung der Sache und ihrer Form zur Vorstellung und Darstellung ihres Bildes als dem Zeichen der Sache. Zu diesem Zweck beginnen mit dem Nachzeichnen — nicht der elementaren Formen und Figuren, sondern realer, körperlicher Objecte, d. h. mit dem Betrachten und Nachformen ihrer Ränder, Grenzen und Kanten.

Literatur.

Huebner, Dr. L., Oberlehrer zu Schweidnitz: **Ebene und räumliche Geometrie des Maßes in Verbindung mit der Lehre von den Kreis- und Hyperbelfunctionen.** 340 S., zahlreiche Fig. im Text. Leipzig, Teubner.

Als der Berichterstatter vor 40 Jahren in das Studium der Mathematik eintrat, da schienen deren Capitel eine Anhäufung zusammenhangsloser Lehren. Zwar nicht — wie wir im Buche eines Seminarlehrers gelesen haben — ein Labyrinth, aber immerhin eher einer Ansammlung von Bausteinen, als einem Gebäude vergleichbar. Die Thätigkeit der Mathematiker war seither zum nicht geringen Theile auf die einheitliche Ausgestaltung des Lehrgebäudes gerichtet. Auch das vorliegende Werk ist eine ansehnliche Leistung zur Erreichung dieses Zieles. Vor 40 Jahren stand die Trigonometrie zusammenhangslos neben der analytischen Geometrie; ja um diesen Mangel an Zusammenhang geradezu anzudeuten, hat man in dem einen Capitel der Mathematik die Quadranten anders gezählt als in dem anderen. Dagegen wird in den modernen Werken mehr und mehr der Zusammenhang zwischen den genannten Capiteln aufgesucht und festzuhalten unternommen.

Vom Rechteck ausgehend, entwickelt der Verfasser ohne weitere Voraussetzung geometrischer Kenntnisse zunächst die trigonometrischen Functionen mit Zugrundelegung von Flächenverhältnissen. Die nächsten Capitel enthalten die Auflösung rechtwinkliger, gleichschenkliger und schiefwinkliger Dreiecke, an diese knüpfen sich die Functionen stumpfer Winkel und die Goniometrie, nebst der Auflösung von Vierecken und den Functionen überstumpfer Winkel. Im Laufe der Entwickelung begegnen wir häufig aus dem Euklid wolbekannten Sätzen, welche uns gewissermaßen überraschen, da sie in trigonometrischer Gewandung auftreten. Der Verfasser liebt es in seiner Darstellung, des öfteren Rückblicke auf das Vorausgegangene zu werfen. Ein solcher Rückblick von großem Interesse ist der Nachweis, dass die ganze Trigonometrie aus einem Systeme dreier homologer Gleichungen zwischen den Seiten und Winkeln eines Dreieckes zu entwickeln ist.

Die Anwendung der vorgetragenen Lehren auf die Gesetze der Pendelbewegung führt zur Darlegung des Coordinaten-Systems. Es folgen die Sinuscurve, das Moivre'sche Theorem und die trigonometrischen Reihen, deren Summirung der Verfasser auf eine ihm eigenthümliche Weise, auf elementarer Grundlage, zustandebringt.

Weiter zeigt uns der Verfasser, dass die Kreis- und Hyperbelfunctionen aus den Kreis- und Hyperbelsectoren abzuleiten sind, und nennt dabei „die hyperbolischen Functionen trigonometrische Functionen mit imaginärem Argument, und umgekehrt die trigonometrischen, hyperbolische mit imaginärem Argument." „Die gleichseitige Hyperbel ist ein Kreis mit imaginären Ordinaten, der Kreis umgekehrt eine gleichseitige Hyperbel mit imaginären Ordinaten."

Die arithmetischen Anwendungen der Hyperbelfunctionen führen sofort auf eine einheitliche Lösung der cubischen Gleichungen, wobei natürlich der irreducible Fall mittels hyperbolischer Functionen aufzulösen ist. Sodann lernen wir die graphische Darstellung der Hyperbelfunctionen, ihre Periodicität und

Berechnung kennen. Weiters werden die vorgetragenen Lehren zur Berechnung des Rauminhaltes angewendet. Es gelingt dem Verfasser, die Begründung des Principes von Cavallieri, dann die Bestimmung des Inhaltes dreiachsiger Ellipsoïde, Paraboloïde und Hyperboloïde mit den Mitteln der elementaren Analysis durchzuführen. — Zur Berechnung der Oberfläche bedient sich der Verfasser deren Projection in die Ebene. Die letzten Abschnitte sind der Sphärik gewidmet, das ist nicht blos der sphärischen Trigonometrie, sondern auch der Betrachtung geometrischer Gebilde auf der Kugeloberfläche, gleichartig der euklidischen Planimetrie. Diese Untersuchungen werden so weit geführt, dass noch die Berührungsprobleme des Apollonius und die Malfattische Aufgabe auf der Kugeloberfläche zur Lösung gelangen. Den Schluss endlich macht die Betrachtung der Linien zweiten Grades auf der Kugelfläche.

Der Verfasser führt im Vorworte an, dass er die Anregung zu seinem Werke dem im Jahre 1884 erschienenen Buche Dührings: „Grundmittel der Analysis" verdanke; man muss daher staunen, in einer wie kurzen Zeit der Verfasser einen außerordentlich umfangreichen mathematischen Stoff bewältigt hat. Natürlich kann nicht alles Gebotene neu sein, wol aber wird alles Gebotene in einem höchst lichtvollen Vortrag dargelegt; aber auch das unbedingt Neue findet sich in nicht geringer Menge und von weitgehender Bedeutung. Neu ist die einheitliche Lösung aller Fälle der cubischen Gleichungen, neu ist die Ableitung der Hyperbelfunctionen auf elementarem Wege und deren vielseitige Anwendung, neu endlich ist die Entwickelung der Sphärik bis zur Lösung der Berührungsprobleme. Und alles dieses Neue tritt uns nicht als ein überraschendes Fremdartiges entgegen, sondern als die organische Entwickelung längst bekannter Wahrheiten.

Zum Zwecke der praktischen Verwertung seiner Lehrsätze verweist der Verfasser auf die Tafeln der hyperbolischen Functionen von Gronau (Danzig 1863). Dem Gebrauche derselben ist nun der Boden geebnet, so dass man sie in Hinkunft eben so gut wird verwenden können, als bisher die trigonometrischen; diesen bedeutenden Fortschritt in der Rechenkunst gründlich vorbereitet zu haben, muss man dem Verfasser zum hohen Verdienste anrechnen.

Hugo Eichler.

Moritz Glöser, Prof. in Wien, Lehrbuch der Arithmetik für die I. und II. Classe der österreichischen Mittelschulen. Dritte Auflage, 227 S. Wien 1889, Pichlers Verl.-A.

Der Inhalt verbreitet sich über das decadische Zahlensystem, die vier Grundrechnungsarten mit Ganzen- und Decimalzahlen, Theilbarkeit, das Rechnen mit gemeinen Brüchen, mit mehrfach benannten Zahlen und die bürgerlichen Rechnungsarten. Wir vermissen die Anführung des Stellen-Einmaleins und bei den Multiplications-Vortheilen den Fall, daß der Multiplicator mehrere Nenner enthält. — Der Verfasser zieht es vor, den Lehrsätzen für die Bruchrechnung eine geometrische Begründung zu geben, obwol ihm durch die Ausführungen gegen Ende des § 14 eine arithmetische Begründung nahe gelegen wäre. Die sogenannte „zusammengesetzte Schlussrechnung," welche weder wissenschaftlichen noch einen praktischen Wert besitzt, könnte für höhere Schulen füglich entbehrt werden.

Wenn wir also auch nicht mit jeder Einzelheit der Stoffbehandlung von Seite des Verfassers einverstanden sind, so müssen wir doch hervorheben, dass die genannten Theile des Lehrstoffes mit Klarheit und vorzüglicher Brauchbarkeit durchgeführt sind; gehört ja doch das vorliegende zu den in Österreich approbirten Lehrbüchern. Aber gerade dieser Umstand bringt es mit sich, dass der Verfasser nicht überall seine volle Überzeugung zur Geltung bringen kann; musste er doch, wie es in der Vorrede heißt, „die schätzbaren Winke und Rathschläge hervorragender Schulmänner benutzen und verwerten". Wir wünschen lebhaft, es möge dem Verfasser gegönnt sein, in nachfolgenden recht zahlreichen Auflagen sein Werk zu vervollkommnen. H. E.

Dr. C. Lackemann, Dir. der Realschule in Halle, Die Elemente der Arithmetik für höhere Bürgerschulen. Zweite Auflage, 60 S. Breslau 1889, Ferd. Hirt. 0,75 Mk.

Die Lehrsätze der allgemeinen Zahlenlehre werden in gedrängtester Form vorgeführt, um von den Schülern theils leicht aufgefunden, theils leicht dem Gedächtnisse anvertraut zu werden. Der Inhalt verbreitet sich über die sieben Rechnungsarten, Gleichungen des zweiten Grades und Progressionen. Größtentheils wird nur mit monomen Zahlen gerechnet, und nur im Anhange ist von der Division der Polynome die Rede; die Subtraction einer negativen Zahl sowie das Product zweier negativer Factoren fehlen. Auch hätten wir auf Seite 11 anstatt des in der Mathematik unzulässigen Ausdruckes: „Ausnahme," lieber die Bezeichnung: „Besonderer Fall" gewünscht. Der Inhalt der §§. 10 bis 14 wäre wesentlich zusammenzuziehen und zu vereinfachen. Auf Seite 35 bei den Doppelbrüchen fände das Richtscheit des Setzers noch Arbeit. Im übrigen aber verdient das Büchlein zum Zwecke gedrängter Übersicht und Wiederholung volle Beachtung. H. E.

Dr. M. Focke und **Dr. M. Krass**, Lehrbuch der Geometrie für höhere Lehranstalten. I. Theil: Planimetrie nebst Aufgaben und Anleitung zu deren Lösung. Fig. im Text. 131 S. Münster 1889, Coppenrath. 1,80 Mk.

Der Inhalt des Buches umfasst alles, was an höheren Schulen aus der Planimetrie gelehrt zu werden pflegt und ist den von der bayerischen Unterrichts-Verwaltung getroffenen Bestimmungen gemäß abgefasst; die erste Auflage erschien vor mehr als zwanzig Jahren, und da die Verfasser sich einerseits nicht veranlasst sahen, in den späteren Auflagen wesentliche Änderungen eintreten zu lassen, andererseits aber in der genannten Zeit die Methodik der Geometrie erheblich vorgeschritten ist, so macht das Buch den Eindruck des Veralteten. So verweist man heutzutage die Lehren der modernen Geometrie nicht mehr in einen Anhang, sondern sucht sie organisch einzureihen. Ebenso vermissen wir mit Bedauern die so fruchtbaren Begriffe von axialer und centrischer Symmetrie. Dagegen erscheinen manche Sätze als unnützer Ballast, wie etwa 36, 38 und 176. Mancher Orte fehlt es an Deutlichkeit der Fassung, so müssen wir fragen: Ist unter einem Kreisviereck ein Sehnen- oder Tangenten-Viereck zu verstehen? — Endlich erscheint es zweckmäßiger, anstatt die Übungsaufgaben in einem Anhange zu vereinigen, dieselben gruppenweise dem Lehrstoffe einzuverleiben. Wir möchten daher glauben, es sollte eine nächste Auflage dieses Buches nicht mehr als eine unveränderte, sondern als eine umgearbeitete und wesentlich verbesserte erscheinen. H. E.

Wilh. Engler, Dir. in Taucha. Die Geometrie in der Fortbildungsschule. Zweite Auflage. Fig. im Text. 172 S. Leipzig 1889, Reinboth. 2,50 Mk.

Dieses Buch ist ein schreiender Beweis für die Mängel gymnasialer Bildung. Dass der Verfasser ein großer Verehrer des Alterthums ist, beweist er schon durch die sprachliche Ableitung der vorkommenden Kunstausdrücke, was für den Standpunkt der Gewerbeschüler einem ganz überflüssigen Erschwernis gleichkommt; ja er entlehnt sogar neue Kunstausdrücke der griechischen Sprache; senkrecht, lothrecht oder normal genügen ihm nicht, er gebraucht „Apotheme!" — Pythagoras wird mit der Beifügung eines „gelehrten" Mannes eingeführt. Wenn man bedenkt, welche ungeheure Wissenssumme erfordert wird, um heute auf den Titel der Gelehrsamkeit Anspruch erheben zu können, und wenn man ferner bedenkt, dass das Wissen des Pythagoras über jenes eines Volksschülers von heute nicht hinausging, so muss man den Gebrauch dieses Eigenschaftswortes als eine große Geschmacklosigkeit bezeichnen. Hätte der Verfasser „begabt" gesagt, so wäre die Sache genau bezeichnet und frei von einer komischen Seite geblieben.

Der Inhalt des Buches ist voll Fehler. Wo die Kreisfläche aus dem Umfange und der Ludolfischen Zahl ausgedrückt werden soll, unterlässt es der Verfasser, den Umfang zu quadriren. Zur Bestimmung der Kugelkappe benutzt er anstatt des Umfanges der Kugel den Umfang der Kappe. Eine Menge

Wertbestimmungen geschehen durch äußerst mangelhafte Annäherungen; so jene eines Kreisabschnittes nach der Formel für den Flächeninhalt einer Parabel. Zur Bestimmung des Inhaltes eines Fasses scheint der Verfasser die einfache Lambertsche Regel nicht zu kennen und gibt eine Annäherungsformel, welche bei dem von ihm ausgerechneten Beispiele einen Fehler von 16 Procent ergibt. Nicht minder fehlerhaft ist das ausgerechnete Beispiel für Ermittelung der Oberfläche eines Kegelstutzes, an Stelle der Grundflächen wurden deren Umfänge gesetzt. Von dem wichtigen Gebrauche der Klammern in der Arithmetik hat der Verfasser gar keine Vorstellung, in seinen Formeln stehen die Klammern immer dort, wo sie ganz unnöthig sind, aber nie dort, wo sie hingehören; ebenso sind die Figuren schlecht entworfen, fast alle Ellipsen sind Zweiecke, in Figur 35 soll nach dem Text ein rechter Winkel in zwei gleiche Theile getheilt sein, in der That aber sind die Theile ungleich; mangelhaft ist auch die Eigur 99 wegen des störenden Zusammentreffens von Kanten und Hilfslinien. Den Unrichtigkeiten des Verfassers hat endlich noch der Setzer eine große Menge Druckfehler zugesellt. H. E.

Dr. H. Heilermann, Dir. in Essen, und **Dr. J. Diekmann,** Rector in Viersen. Grundlehren der Trigonometrie und Stereometrie. Erster Theil: Ebene Trigonometrie. Acht Fig. 34 S. Essen 1889, Baedecker. 0,40 Mk.

Die Lehrordnung für die höheren Bürgerschulen bestimmt, dass an denselben die Hauptsätze der Trigonometrie mit der Beschränkung auf die Functionen eines Winkels zu lehren seien. Die Verfasser haben sich nun der Aufgabe einer so knappen Behandlung dieses Stoffes unterzogen und einen Weg gefunden, der auch mit Nutzen an höheren Schulen betreten werden kann. Um die Functionen zweier Winkel entbehren zu können, wurden die Mollweideschen Formeln sowohl, als auch die Functionen doppelter Winkel unmittelbar an einer Figur abgeleitet, was wol für eine höhere Schule ein recht interessanter Nebenweg ist, für die Bürgerschule aber als schwer verständlich bezeichnet werden muss; es wäre wahrlich einfacher gewesen, die Functionen zweier Winkel in nothwendiger Ausdehnung zuzulassen.

Wenn aber auch die bureaukratische Beschränkung ein Missgriff war, die rühmlich bekannten Verfasser haben uns dennoch durch eine sehr beachtenswerte Monographie erfreut, welche neben der eigenartigen Behandlung des Stoffes noch zahlreiche Aufgaben bietet, insbesondere fanden wir als Einleitung zu den Übungen eine Reihe zweckmäßiger Anweisungen, desgleichen schon gesehen zu haben wir uns nicht erinnern; daher wir nicht versäumen mögen, die Fachgenossen auf Vorstehendes aufmerksam zu machen. H. E.

Noë, Geologische Übersichtskarte der Alpen. Wien 1890, Eduard Hölzel.

An einer geologischen Übersichtskarte des gesammten Alpensystems mangelte es bisher. Noë hat auf Anregung des bekannten Geologen Prof. Ed. Sueß den Versuch gemacht, diese Lücke im Lehrmittelapparat zu füllen. Er benutzte als Grundlage die Arbeiten der Franzosen und Italiener, der Schweizer, bayerischen und österreichischen Geologen und verarbeitete das reiche Material nach einheitlichen Gesichtspunkten. Und diese Arbeit war keine leichte bei der vielfach verschiedenen Zutheilung der einzelnen Formationsglieder und so manches strittigen Punktes. Was die Arbeit noch erschwerte, war auch der Umstand, dass manche Partien der Alpen noch unzulänglich und in ungleichem Grade erforscht sind. Trotz dieser Schwierigkeiten ist die Arbeit, vom Standpunkt der Wissenschaft beurtheilt, gelungen: Noës Karte repräsentirt sich außerdem in ihrem Maßstabe 1 : 1 000 000 durch die glücklich gewählte Farbenscala, die sich mit geringer (durch das Thema begründeter) Abweichung an das Bologneser Schema anschließt, und eine große Sauberkeit in der technischen Herstellung auch als eine höchst übersichtliche Geschichte des geologischen Aufbaues unserer Alpen. Die sechs Blätter der Karte (die nebenbei gesagt zu einem sehr billigen Preis in den Handel gebracht ist) umspannen ein Gebiet, das von der Rhone und Saone im Westen bis zum pannonischen Tieflande reicht, im Süden bis an das Po-, im Norden bis ans Donauthal sich erstreckt. Vom außeralpinen Gebiet sind die kleine krystallinische Masse von Dôle am Doubs, der südliche Theil

des Schwarzwaldes, der Südrand der böhmischen Masse, ein Stück der kleinen Karpathen (bei Pressburg) und der dinarischen Alpen noch einbezogen, um das Verhalten der Alpen zu den Nachbargebirgen zu veranschaulichen. Den Untergrund der Karte bildet eine Terrain-Darstellung mit den wichtigen Flußläufen (ohne Communicationswege und mit Berücksichtigung nur der geologisch wichtigen Orte) zum Zwecke einer bequemeren und rascheren Orientirung. Die Farbenscala umfasst 23 Töne. In einem Begleitschreiben hat sich Noë über die auf seiner Karte ausgeschiedenen Formationen und Formationsglieder ausgesprochen und das von ihm in jedem einzelnen Falle eingeschlagene Verfahren begründet. Vor Benutzung der Karte wird also dieses Vorwort gewürdigt werden müssen, um vor Missverständnissen geschützt zu sein und die Karte richtig aufzufassen. Es sind nämlich auf der Karte oder in Theilen der Karte manchmal Formationen nicht weiter in die bekannten Unterabtheilungen gegliedert (natürlich geschah dies nicht willkürlich, sondern war durch Rücksichten auf den Stand der Forschung oder die Klarheit des Kartenbildes bedingt). Anderes ist wieder zusammengenommen. Wem vermag nun die Karte zu dienen? In erster Linie dem geologischen Unterricht im engeren Sinne; aber auch der geographische wird diesen Lehrbehelf benützen müssen, da er ja, im modernen Sinne, im Geiste Kirchhoffs, Penks u. a. ertheilt, der Geologie als einer wissenschaftlichen Unterlage nicht entrathen kann. Beiden Disciplinen wird Noës Karte wertvolle Dienste leisten. —r.

Schilling, Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Zweite verbesserte Auflage. Berlin 1890, Gärtner. 5,60 Mk.

Unter Anschauungsmitteln der Geschichte versteht man in erster Linie, ja manchmal ausschließlich, Bildertafeln mit Reproductionen von Denkmälern im weitesten Umfange des Wortes; auch wol nach der Meinung Mancher Phantasiebilder, die der etwas trägen Phantasie der Leser zu Hilfe kommen, also ungefähr das erreichen wollen, was Illustrationen der Classiker anstreben. Zu den Anschauungsmitteln der Geschichte gehört aber auch (und zwar in ganz anderem Sinne als Phantasiebilder) die Quellenlectüre, freilich mehr für ein gereifteres Alter oder für die obersten Classen höherer Lehranstalten, wenn man die Jugend als Benutzer ins Auge fasst. Diese Ansicht bricht sich, seitdem Peter (1835) das erstemal den Gedanken von der Gewalt und Kraft der unmittelbaren Anschauung der Vergangenheit aus gleichzeitigen Berichten ausgesprochen, theoretisch immer mehr Bahn, ja sie hat sich auch bereits praktisch ganz vorzüglich erprobt dort, wo dem Unterrichte in der Geschichte Zeit gegeben ist, ohne Hast, ohne unausgesetztes Drängen nach einem in kurzer Frist zu erreichendem Ziele sich zu entfalten und wo die Lectüre der römischen und griechischen Classiker, wie dies am Gymnasium ja der Fall ist, die Quellenlectüre, soweit sie das Alterthum betrifft, unterstützt und ergänzt. Für die alte Geschichte sind in der That auch zuerst „Quellenbücher" erschienen: für das Mittelalter und die Territorialgeschichte erst viel später und zwar in Übersetzungen, eigens für den Gebrauch an Mittelschulen veranstaltet (z. B. Sevin, Lanz, Fritsche, Krämer etc., ferner von Zurbonsen, Schober etc.). Für die Neuzeit ist der Versuch, sieht man von der deutschen Geschichte von Schumann und Heinze ab, die aber nur theilweise hierher gehört, ein einzigesmal unternommen worden, von Schilling; und, wie eine Durchsicht des Buches überzeugt und das Erscheinen einer zweiten und verbesserten Auflage, die binnen kurzem nothwendig geworden, auch äußerlich beweist, mit Glück. Schilling hat sich, weil Quellenlectüre an den obersten Classen höherer Schulen eine der pädagogischen Zeit- und Streitfragen ist, in einer Broschüre (Quellenlectüre und Geschichtsunterricht, Berlin 1890, Gärtner) gründlich und wie uns dünkt, überzeugend über den Wert dieses Anschauungsmittels (unter den obengenannten Bedingungen) ausgesprochen und auch den Gang erläutert, den die Quellenbenützung im Unterrichte einschlagen könnte. Schillings „Quellenbuch" ist ein stattlicher Band von 496 Seiten und bringt auschließlich wirkliches Quellenmaterial und zwar 296 Stücke im Wortlaut des Originals. Für den, der der fremden Sprachen nicht mächtig ist, hat Schilling in einem 70 Seiten umfassenden Hefte den Originaltext übersetzt. Die Texte beziehen sich auf

die Zeit von 1517—1871. Nr. 1 ist die Wittenbergisch Nachtigall von H. Sachs, Nr. 296 ein Abschnitt aus den Frankfurter Friedensbestimmungen des Jahres 1871. Die preußische Geschichte ist der Bestimmung des Buches gemäß am ausführlichsten behandelt; weitaus die meisten Stücke beziehen sich auf sie, sobald man das Jahr 1648 erreicht hat. Jedem Actenstück ist selbstverständlich die Quelle, aus der es geschöpft ist, beigefügt. Wir müssten ein Stück abdrucken, wollten wir den Leser überzeugen, wie durch die Benutzung des Quellenbuches die Geschichte anschaulich wird. Was das Lehrbuch (vom Leitfaden nicht zu reden) abgeblasst gibt, als allgemeinen Satz, der sich auf ungezählte Einzelzüge stützen mag, das wird durch das Quellenbuch concret, lebendig. Können wir wegen Raummangels kein Stück abdrucken, das unser Urtheil begründete, so wollen wir wenigstens ein Stück nennen, das als Beispiel für das Gesagte dienen und von jedem, dem das Quellenbuch auch nur vorübergehend in die Hand kommen sollte, leicht nachgelesen werden kann. Wir empfehlen also das Actenstück 177 (S. 299—301). Der eine Lehrer hat Toleranz, Gerechtigkeit, Sorge für Volkswohl etc. als Tugenden Friedrichs II. genannt; der andere das genannte Actenstück (Randbescheide Friedrichs) auch vorgelesen. Wer, fragen wir, wird ein nachhaltigeres, kräftiger modellirtes Bild im Geiste des Schülers erzeugt haben? Man lese das Actenstück, und die Antwort ist gegeben. W.

Flaischlen, Graphische Literaturtafel. Drei Tausend. Stuttgart 1890, Göschen.

Auf dieser Tafel versucht Flaischlen, den Gang der deutschen Literatur und zugleich den Einfluss der fremden Literaturen auf ihren Verlauf vom Beginn seiner schriftlichen Überlieferung an graphisch (unter dem Bilde eines Stromes mit Nebenflüssen) darzustellen. Die Tafel gliedert sich in drei Spalten; jede Spalte wieder in drei Theile. Links in einer Rubrik steht die Jahreszahl (von 10 zu 10 Jahren); eine verschiedenfarbige Linie daneben deutet die Sprach-Periode (ahd., mhd., nhd.) an. Am rechten Rande steht der Name des betreffenden deutschen Kaisers; eine Klammer schließt die Regierungsjahre ein. Die breite Mitte der Spalte enthält die Zeichnung des „Flusslaufes" mit seinen Nebenflüssen und zwar stellen die rechts vom Beschauer mündenden die germanischen Einflüsse, die links mündenden den romanischen Einfluss dar. Antiken Einfluss und den Einfluss der Bibel bezeichnen Ströme, die bald rechts, bald links münden, je nachdem das eine oder das andere sich besser in die Zeichnung einfügen ließ. Die verschiedenen germanischen, romanischen etc. Literaturen sind wieder durch Farbentöne oder symbolische Zeichen von einander geschieden und auseinandergehalten. Der Hauptstrom zeigt nach der Einmündung eines Nebenflusses eine Zeitlang die Färbung (oder die symbolischen Zeichen) dieses Nebenflusses, was also sagen will: Zu einer bestimmten Zeit war unsere deutsche Literatur von dem oder jenem, vielleicht auch zugleich von mehreren fremden Einflüssen beherrscht. Namen von Dichtern, die zu beiden Seiten des Stromes stehen, sagen außerdem jedem Betrachter der Tafel, wer von den Fremden beeinflusst und wer von den Deutschen beeinflusst wurde. Mit einem Blicke über die Tafel sieht man drittens, in welchen Zeiträumen unsere Literatur z. B. von der französischen beherrscht wurde, in welchen von der englischen etc., wo also die einzelnen Epochen ihre Ideale suchten. Darin liegt die pädagogische Bedeutung der Tafel. Mit welchen Einschränkungen sie angesehen werden muss, was man auf ihr nicht suchen darf und nicht finden kann, sagt der Verfasser selbst deutlich genug im Vorwort. W.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Für Abiturienten, Schulamts-Kandidaten und Aspiranten der **Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung** empfehle die in meinen Verlag übergegangenen, durch die pädagogische Presse vielseitig bestens empfohlenen:

Examen-Katechismen.

Repetitionsbücher

für

Zöglinge höherer Unterrichtsanstalten u. Aspiranten der Mittelschullehrer- bezw. Rektoratsprüfung

von

Dr. Hermann Hoffmeister.

Heft 1: Das positive Wissen in d. Religion. 2. verb. Auflage . . . . M. 2,40
„ 2: Deutsche Sprache und Litteratur „ 3,50
„ 3: Pädagogik. 2. verb. Auflage . „ 2,—
„ 4: Allgemeine Weltgeschichte . . „ 3,—
„ 5: Deutsche Kulturgeschichte . . . „ 3,—
„ 6: Brandenb.-preuß. Geschichte . „ 2,25
„ 7: Geographie . . . . „ 3,50

Als Ergänzungsheft zu Heft 3:
Comenius und Pestalozzi, als Begründer der Volksschule. Wissenschaftlich dargestellt M. 1.50.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen, doch ist die unterzeichnete Verlagsbuchhandlung gern bereit, bei vorheriger Einzahlung oder Einsendung von Briefmarken (auch **einzelne** Bändchen!) direkt und franko zu übersenden.

Leipzig und Berlin W. 35.

Julius Klinkhardt.

Verlag von **Julius Klinkhardt** in Leipzig.

Bibelkunde

für

Studierende und Seminarien

von

Dr. Georg Credner.

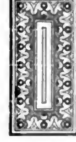
gr. 8°. Preis brosch. 3 M., eleg. geb. 3 M. 60 Pf.

In dem Werke sind die Ergebnisse der Wissenschaft überall berücksichtigt und in kurzer präziser Form zur Darstellung gebracht. Die einzelnen biblischen Bücher werden nach allen Beziehungen besprochen, und es ist die Schrift dadurch ebensowohl für gebildete Laien ein bequemes Nachschlagebuch als auch für Studierende und Seminaristen ein handliches Mittel für Repetition und Examenvorbereitung. Wenn Verfasser auch der liberalen Anschauung huldigt und von der gewöhnlichen Tradition zuweilen abweichende Urteile ausspricht, so geschieht dies doch ohne zu verletzen, oder die eigene Überzeugung andern aufdrängen zu wollen.



DER GUTE TON

IN ALLEN LEBENSLAGEN. Ein Handbuch für den Verkehr in der Familie, in der Gesellschaft und im öffentlichen Leben von Franz Ebhardt. **Zehnte verb. Aufl.** Prachtwerk in Lex.-8°. Gedruckt in 2 Farben auf Velinpap. mit vielen Vignetten. 51 Bog. eleg. geb. mit Goldschn. **10 Mk.** — II. Teil. ***Unserer Frauen Leben.*** 24 Bog. geb. **6 Mk. Prosp. gratis u. franko.** Zu beziehen durch alle Buchh. oder direkt portofrei vom Verleger **JULIUS KLINKHARDT** in **LEIPZIG** und **BERLIN W., 35.**



Nachstehende in meinem Verlage erschienene Schriften stehen Interessenten auf Verlangen

gratis** und **franko

zu Diensten.

Fortbildungsschule und Leben.

Vortrag von Hugo Weber, im Leipziger Lehrerverein gehalten.

In diesem Vortrage will der Verfasser zeigen, in welcher Weise der Unterricht in ländlichen Fortbildungsschulen zu erteilen ist. Die gebotenen Winke und Ratschläge werden manchen, namentlich jüngeren Lehrern, die an Fortbildungsschulen zu unterrichten haben, von Nutzen sein.

Auswahl empfehlenswerter pädagogischer Werke

aus dem Verlage von

Julius Klinkhardt in Leipzig.

Nebst einer Abhandlung: ***Über Lehrerkrankheiten*** *von Dr. Richter in Eisfeld und* ***Biographien*** *von Oberschulrat A. Berthelt und Dr. Fr. Dittes mit Abbildungen.*

Leipzig und Berlin W. 35.

Julius Klinkhardt,
Verlagsbuchhandlung.

Hierzu zwei Beilagen: 1. von **Julius Klinkhardt** in **Leipzig.** 2. Unterrichtskurse für Lehrer zur Ausbildung im Handfertigkeitsunterrichte betr.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XIIII. Jahrgang.

6. Heft, März 1891.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 6. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

La Chalotais als erster Vorkämpfer der weltlichen Schule.

Von Universitätsprofessor Dr. A. Pinloche-Lille.

Es liegt in der Natur des Menschen, vererbte Güter wie angeborene Gaben ohne besondere Wertschätzung so zu genießen, als ob sie ihm nothwendigerweise und von jeher als Eigenthum angehörten. Selten wird er daher die Frage nach ihrer Herkunft aufwerfen. Ein Gesunder dürfte schwerlich auf den Gedanken gerathen, die Ursachen seines Wolbefindens zu erforschen, ein von Geburt reicher sich kaum jemals den Kopf zerbrechen über den Ursprung seines Vermögens. Dies gilt aber nicht nur von einzelnen Individuen, sondern von ganzen Generationen, und wie z. B. der jüngere Theil unserer Zeitgenossen — würde er nicht durch geschichtlichen Unterricht eines bessern belehrt — aus dem Umstand, dass schon bei seiner Geburt Eisenbahn und Telegraph in voller Thätigkeit waren, leicht den Schluss ziehen könnte, diese wunderbaren Einrichtungen wären so alt wie die Erde selbst, so dürfte es wol heutzutage noch manche geben, die glauben dass die öffentliche Schule in Deutschland von Alters her unter der Oberleitung des Staates gestanden habe, so selbstverständlich dünkt ihnen schon diese Errungenschaft des menschlichen Fortschrittsgeistes in dem Lande, das so glücklich war, als das erste in Europa das Princip der weltlichen Schule — die erste Grundlage jeder Nationalerziehung — in sein Gesetzbuch schreiben zu können.

Es ist hier nicht der Ort, nach den Gründen zu fragen, aus welchen man den Pädagogen, welche die Idee einer nationalen, d. h. vor allem nichtkirchlichen Erziehung in Deutschland zuerst geltend machten, nämlich Basedow und seinen Nachfolgern, bis jetzt so wenig Gerechtigkeit widerfahren ließ; wir haben eine unparteiische Würdigung dieser Männer an einem anderen Orte versucht.[1]) Hier wollen wir nur an folgende, schon bekannte Thatsachen erinnern:

1. Dass die Theorie der Befreiung der Schule von der Kirche

---

[1]) La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIIIe siècle: Basedow et le philanthropinisme. Gr. 8°. 599 S. Paris, A. Colin & Cie. 1889.

von dem Gründer des Philanthropinismus nicht nur als Hauptbestandtheil seines Erziehungssystems in sein berühmtes Elementarwerk, das eigentliche Evangelium der neuen Pädagogik, aufgenommen, und dadurch über ganz Deutschland und die angrenzenden Länder verbreitet wurde, sondern dass sich auch der Dessauer „Pontifex maximus“, wie Herder ihn zu nennen beliebte, nicht scheute, sie in seiner Musteranstalt, dem Philanthropinum, in Anwendung zu bringen;

2. dass diese revolutionäre Idee, die für sich allein schon hätte genügen sollen, dem Verdienste der Philanthropinisten trotz aller ihrer Fehler und lächerlichen Seiten eine gerechtere Anerkennung zu sichern, als ihm bis jetzt zutheil wurde, den Zusammensturz des Philanthropinums zu Dessau überlebt und für die Nation, die sie so warm aufgenommen, die glücklichsten Folgen gehabt hat: da sich nämlich kein Geringerer, als der freisinnige Staatsminister Freiherr von Zedlitz[1]) — theilweise durch den Philanthropinisten Rochow angeregt[2]) — zum Träger derselben machte, der deshalb als derjenige Staatsmann zu betrachten ist, welchem Preußen mehr als irgend einem anderen den Ruhm zu verdanken hat, zuerst nicht nur eine bald von den übrigen deutschen Staaten als Muster angesehene und nachgebildete Organisation des Gymnasialunterrichts, sondern auch die weltliche Schule zu besitzen;

3. endlich, dass Basedow, wie er auch sonst nur schon von anderen, — Comenius, Locke, Franke, Rousseau etc. — ausgesprochene Grundsätze geltend machte und sich eigentlich blos in der Zusammenstellung und Verschmelzung derselben in ein Ganzes originell zeigte, so auch die Idee der Befreiung der Schule von der Kirche — nebst der Theorie der Elementarbücher und der eines Educationsrathes — einfach dem 1763 erschienenen „Versuch einer Nationalerziehung“ des französischen Juristen La Chalotais entlehnt hat, was er selbst bezeugt.[3])

Es dürfte daher nicht uninteressant erscheinen, wenn wir auf die

---

[1]) Vergl. Rethwisch C., „Der Staatsminister Freiherr v. Zedlitz und Preussens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs des Großen, Berlin 1886.

[2]) Vergl. Rochow's literarische Correspondenz mit verstorbenen Gelehrten, 1787, herausgegeben von F. Jonas, Berlin 1885, mit einer trefflichen Einleitung.

[3]) „Ich habe den Chalotais, sobald er da war, gelesen, und mit Vergnügen von ihm gelernt, was er mich lehren konnte,“ sagt er ausdrücklich in seiner „Schutzschrift gegen den Herrn Prof. Schloezer, 1771“ (in den „Vierteljährigen Nachrichten vom Elementarwerke etc.“, 2tes St., S. 34), worin er die Angriffe zu widerlegen suchte, welche der genannte Göttinger Professor in der Vorrede zu seiner, damals soeben veröffentlichten Übersetzung von La Chalotais' „Versuch“ gegen ihn gerichtet hatte.

Thätigkeit La Chalotais', dieses tapferen Vorkämpfers der weltlichen Schule, dessen Bedeutung in der Geschichte der Pädagogik leider allzulange verkannt oder doch nicht nach Gebür geschätzt worden ist[1]), hier etwas näher eingehen und den Inhalt des einzigen pädagogischen Werkleins dieses Nicht-Pädagogen kurz zusammenfassen. Vorher geben wir aber eine kurze

Biographische Notiz.

Louis René de Caradeuc de La Chalotais wurde im Jahre 1701 zu Rennes geboren. Er studirte die Rechte, zeichnete sich bald als Jurist aus und ward zum Avocat général, dann zum Procureur général bei dem Parlament der Bretagne ernannt, wo er als leidenschaftlicher Vertheidiger jeder gerechten Sache und unermüdlicher Gegner der tyrannischen Verwaltung des damaligen jesuitisch gesinnten Gouverneurs der Provinz, des Herzogs d'Aiguillon, sich den besonderen Hass des letzteren zuzog. Aber erst im Anfang der sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts begann La Chalotais' Name durch die Stellung, die er zu den Jesuiten einnahm, in ganz Frankreich berühmt zu werden. Nach dem scandalösen Falliment des Obergenerals der Jesuiten für die Antillen, Pater La Valette's, und dem unehrlichen Betragen der Mitbrüder in Frankreich, die bekanntlich auf die Anforderungen der Gläubiger antworteten, die Mitglieder des Ordens wären nur in geistlichen Angelegenheiten, nicht aber in weltlichen solidarisch, erhob sich in dem ganzen Lande ein einstimmiger Schrei der Entrüstung, dem bald strenge Beschlüsse der Parlamente folgten. Im Parlament der Bretagne, wie auch in denjenigen der meisten übrigen Provinzen, wurde ein Ausschuss mit einem Bericht „über die moralische Lehre der Priester und Zöglinge der sich nach Jesu nennenden Gesellschaft“ beauftragt. Am 24. Mai 1762 legte der Berichterstatter, La Chalotais, seine berühmten „Berichte über die Constitutionen der Jesuiten“ der Versammlung vor, die großes Aufsehen erregten und am meisten zur Aufhebung des Ordens beitrugen. Kurz darauf veröffentlichte er als Ergänzung zu denselben seinen „Versuch einer Nationalerziehung, oder Studienplan für die Jugend“, der den Gegenstand der weiter unten folgenden Übersicht bildet.

Von dem rachsüchtigen Herzog d'Aiguillon als Verfasser anonymer,

---

[1]) Die beste bis jetzt unseres Wissens erschienene Würdigung La Chalotais' als Pädagogen findet sich in dem erschöpfenden preisgekrönten Werk des Herrn Compayré: „Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le 16e siècle, ouvrage couronné par l'Académie des sciences morales et politiques, Paris 1879.

gegen ihn an den Minister Saint-Florentin gerichteter Schmähbriefe angezeigt, wurde La Chalotais mit seinem ältesten Sohne 1765 verhaftet und in das Gefängnis der Festung St. Malo gebracht. Daselbst schrieb er 1766—1767 mit Hilfe eines mit nassem Ruß bestrichenen Zahnstochers seine „rechtfertigenden Memoiren", was Voltaire zu dem bekannten Wort veranlasste: „Sein Zahnstocher sticht für die Unsterblichkeit." Endlich von König Ludwig XV. freigelassen, wurde er dennoch nach Saintes verbannt. Dieser schändlichen Behandlung machte erst Ludwig XVI. ein Ende, indem er es für eine seiner Königspflichten hielt, das unglückliche Opfer der gehässigsten Verfolgungen nicht nur ins Parlament als Präsidenten zurückzurufen (1775), sondern ihm auch eine Summe von hunderttausend Livres (= Francs) und ein jährliches Einkommen von achttausend Livres zu bewilligen, als endgiltige Entschädigung für so viele erlittene Ungerechtigkeiten. La Chalotais beschloss sein kampfvolles, nur dem Dienste des Rechten und Guten gewidmetes Leben im Jahre 1785.

La Chalotais' Versuch einer Nationalerziehung.

„Das Zeitalter der Eichel ist vorüber: Sie werden den Menschen Brot geben. Einige Abergläubige werden wol die Eichel noch vermissen, die ihnen so gut zusagt, aber der übrige Theil der Nation wird von Ihnen genährt werden." Durch diese Zeilen ermunterte Voltaire La Chalotais, als er von seiner Absicht, diesen „Versuch" zu schreiben, gehört hatte. Den Zweck seiner Schrift aber bezeichnete der Verfasser selbst in deutlicherer und doch nicht weniger nachdrücklicher Weise, indem er in der bei Einreichung derselben im Parlament gehaltenen Rede unter anderem sagte — wir citiren nach der 1826 erschienenen zweiten Auflage —: „Mein Zweck ist, zu beweisen, dass man an die Stelle einer Erziehung, die im besten Falle nur für die Schule passte, eine solche setzen kann, die Bürger für den Staat heranbildet"[1]) (S. 15).

Behufs größerer Anschaulichkeit hielten wir es für angezeigt, die bei La Chalotais etwas planlos aneinandergereihten Ausführungen in folgender Ordnung vorzutragen.

1. Bedeutung und Zweck der Erziehung

α) für das Individuum.

„Die Natur setzt Unterschiede zwischen den Menschen, die Er-

[1]) Mon but est de prouver qu'à la place d'une éducation qui n'était propre tout au plus que pour l'école, on peut en substituer une qui forme des sujets pour l'Etat.

ziehung vielleicht noch mehr.“ [1]) Das Talent selbst, wenn auch vor allem eine Naturgabe, wird erst zu dem, was wir unter diesem Namen schätzen, durch lange Übung und beständigen Fleiß. „Fleiß ohne Talent wird nur mittelmäßige Menschen liefern; Talent ohne Fleiß wird nie überlegene Geister hervorbringen.“ [2])

So bestimmt La Chalotais in seiner klaren, bündigen Weise das gegenseitige Verhältnis des Angeborenen und des Anerzogenen im gebildeten Menschen. Wie er aber einerseits den großen Einfluss der Erziehung anerkennt und nachdrücklich betont, so ist er doch andererseits weit davon entfernt, ihn für allmächtig zu erklären. Vielmehr versteht er vollkommen, die Grenzlinien zu ziehen, wo die Aufgabe und Wirksamkeit der Erziehung aufhört, indem er sagt: „Die beste Geistesbildung vermag nicht das Genie zu verleihen, aber man muss wenigstens die Einführung einer solchen Erziehungsmethode anstreben, die es nicht erstickt“ (S. 14). [3])

Zweck der Erziehung soll nicht nacktes Wissen allein, sondern in gleichem Maße Bildung sein: „Das Studium soll ebensowol zur Bildung als zur Erwerbung von Kenntnissen dienen“ (S. 61). [4]) Wozu aber soll die Bildung selbst dienen? Zu vernünftigem Handeln, zur Thätigkeit: „Der Mensch ist zur Thätigkeit geschaffen und er studirt nur, um sich dazu fähig zu machen“ (S. 65). [5])

β) für die Nation.

Ein besonderes Augenmerk richtet La Chalotais auf die Bedeutung der Erziehung für den ganzen Staat. Denn wie die Erziehung die einzelnen Individuen durch merkliche Unterschiede trennt, so wird sie auch eine Verschiedenheit unter den Nationen bedingen. Ja, die Stärke einer Nation überhaupt steht in engstem Zusammenhang mit der Bildung ihrer Mitglieder: „Man darf im allgemeinen behaupten, dass bei den jetzigen Zuständen Europas das aufgeklärtere Volk stets im Vortheil sein wird gegenüber allen weniger aufgeklärten: es wird sie durch seinen Gewerbfleiß übertreffen, vielleicht auch durch seine Waffen überwältigen; denn da alle Berufsarten besser erfüllt, alle Ämter besser verrichtet, alle Geister sorgfältiger ausgebildet, alle

[1]) La nature met de la différence entre les hommes, l'éducation en met peut-être d'avantage.

[2]) L'application sans talent ne fera que des hommes médiocres; le talent sans application ne produira jamais des hommes supérieurs.

[3]) La meilleure culture de l'esprit ne peut donner le génie, mais on doit tâcher au moins d'établir une éducation qui ne l'étouffe pas.

[4]) On doit autant étudier pour se former que pour s'instruire.

[5]) L'homme est fait pour agir, et il n'étudie que pour s'en rendre capable.

Staats- und Privatgeschäfte besser ins Werk gesetzt und richtiger durchgeführt werden, so wird auch überall eine bessere und strenger eingehaltene Zucht herrschen, die ganze innere und äußere Verwaltung wird eine weisere sein, die Missbräuche werden abnehmen und sich leichter im Zaum halten lassen" (S. 5).[1])

Es darf daher bei Vertheilung der Bildung, dieses gemeinnützigen Gutes, kein Glied der Nation übergangen werden, am allerwenigsten die große Menge: „Man muss bei der Erziehung hauptsächlich den Staat, vor allem den größeren Theil der Nation im Auge haben: denn 20 Millionen Menschen verdienen größere Achtung als eine Million, und die Bauern dürfen in einem Unterrichtssystem durchaus nicht vernachlässigt werden: denn dieses hat in gleichem Maße dahin zu wirken, dass sowol die Literatur gepflegt, als auch die Erde bebaut werde; dass alle Wissenschaften und nützlichen Künste vervollkommnet, dass gerechte Urtheile gefällt und dass die Religion gelehrt werde; dass es tüchtige Generale, Beamte, Geistliche, geschickte Künstler und Handwerker gebe, und zwar alles im richtigen Verhältnis. Es ist Sache der Regierung, jeden Bürger in seinem Stande so glücklich zu machen, dass er sich nicht genöthigt sieht, ihn zu verlassen" (S. 48).[2])

Diesem letzteren Gedanken ist noch an einer anderen Stelle Ausdruck gegeben, zugleich mit dem Bedauern darüber, dass die Wirklichkeit in diesem Punkte viel zu wünschen übrig lässt. Seite 40 heißt es nämlich: „Bekanntlich soll man in einer guten Staatsverfassung die Gattung derjenigen Menschen, die auf anderer Kosten leben, nicht vermehren, sondern diese Berufsarten innerhalb der Grenzen des Nothwendigen halten. Es scheint jedoch, als wenn man in der Praxis

---

[1]) On ne craint pas d'établir en général que dans l'état où est l'Europe le peuple qui sera le plus éclairé aura toujours de l'avantage sur ceux qui le seront moins: il les surpassera par son industrie, il les subjuguera peut-être par ses armes: toutes les professions étant mieux remplies, les emplois mieux exercés, les esprits plus cultivés, les opérations publiques et particulières mieux concertées et mieux exécutés, la discipline en tous genres sera meilleure et mieux observée, l'administration intérieure et extérieure plus sage, les abus seront moindres et plutôt réprimés.

[2]) C'est l'Etat, c'est la majeure partie de la nation qu'il faut principalement avoir en vue dans l'éducation: car 20 millions d'hommes doivent être plus considérés qu'un million, et les paysans ne doivent pas être négligés dans une institution: elle a également pour but que les lettres soient cultivées, et que les terres soient labourées; que toutes les sciences et les arts utiles soient perfectionnés, que la justice soit rendue, et que la religion soit enseignée; qu'il y ait des généraux, des magistrats, des ecclésiastiques instruits et capables, des artistes, des artisans habiles, le tout dans une proportion convenable. C'est au gouvernement à rendre chaque citoyen assez heureux dans son état pour qu'il ne soit pas forcé d'en sortir.

gerade den entgegengesetzten Grundsatz befolgt hätte. Bald werden wir im Volke nur noch elende Handwerker, Soldaten und Studenten haben.“ [1])

2. Die öffentliche Erziehung ist Sache des Staates, nicht der Kirche.

Ist die Aufgabe des Staates eine solche, wie sie im vorhergehenden entwickelt wurde, so ergibt sich als logische Consequenz die Forderung, welche La Chalotais als die erste und wichtigste aufstellt, nämlich, dass die öffentliche Erziehung unmittelbar unter der Leitung des Staates stehen müsse. Auf diesem Principe baut er sein System einer wahrhaft nationalen Erziehung auf. Dem kühnen Rechtsgelehrten, der die Aufhebung des Jesuitenordens veranlasst hatte, kam es wol zu, die Wege zu zeigen, die man einschlagen musste, um jene bis dahin für unvergleichlich gehaltenen Erzieher der Jugend der höheren Stände zu ersetzen. Um aber sein Ziel zu erreichen, musste La Chalotais vor allem zweierlei thun: einmal die Fehlerhaftigkeit des Erziehungssystems der Jesuiten nachweisen, und dann das Publicum von den Vorzügen des seinigen überzeugen. Inwieweit ihm dies gelungen, wird sich hoffentlich aus folgender Übersicht seiner Hauptideen über diese hochwichtige Frage zur Genüge ergeben.

Vor allem bestreitet er überhaupt die Tauglichkeit der Geistlichen zum Erzieheramte: „Die Griechen und Römer, klüger als wir, und auch wachsamer über einen so wichtigen Gegenstand, wie die Erziehung, hatten diese nicht Leuten überlassen, deren Absichten und Interessen ganz verschieden waren von denjenigen des Vaterlandes“ (S. 18). [2]) „Wie konnte man jemals auf den Gedanken kommen, dass Männer, denen am Staate nichts gelegen ist, die daran gewöhnt sind, einen Geistlichen über die Staatsoberhäupter, ihren Orden über das Vaterland, ihre Gesellschaft und ihre Statuten über die Gesetze zu stellen, fähig sein würden, die Jugend eines Reiches zu erziehen und zu unterrichten? Solchen Erziehern, die selbst ganz in den Händen eines ausländischen Oberhauptes waren, hatte religiöse Begeisterung und der Zauber der Frömmigkeit das französische Volk

---

[1]) On sait que dans une bonne institution on ne doit pas multiplier l'espèce des hommes qui vivent aux dépens des autres, et qu'il faut contenir ces professions dans les bornes du nécessaire. Il semble que dans la pratique on ait adopté la maxime contraire. Bientôt nous n'aurons plus dans le peuple que de misérables artisans, des milicieus et des étudiants.

[2]) Les Grecs et les Romains, plus sages que nous et plus vigilants sur un objet aussi important que l'éducation, ne l'avaient pas abandonnée à des hommes qui eussent des vues et des intérêts différents de ceux de la patrie.

preisgegeben. So war der Unterricht der ganzen Nation, dieser Theil der Gesetzgebung, welcher die Stütze und Grundsäule jedes Staates ist, unter der unmittelbaren Leitung eines ultramontanen, unseren Gesetzen nothwendigerweise feindseligen Regiments geblieben. Welch ein Unsinn, welch ein Scandal!“ [1]) (S. 20.) „Warum müssen denn eigentlich die Schulen von Mönchen oder Priestern regiert werden? Unter welchem Vorwand sollte denn der Unterricht in den schönen und den exacten Wissenschaften ihr ausschließliches Privilegium sein? Die Geistlichen werden stets den Vorwand vorschützen, die Kinder müssten in der Religion unterwiesen werden. Gewiss ist von allen Unterrichtsfächern dieses das wichtigste; aber ist es denn wahr, dass nur die Geistlichen allein imstande wären, den Kindern den Katechismus beizubringen, Französisch und Latein zu lehren, den Horaz und Virgil zu erklären?“ (S. 23.)[2]) Es fehle übrigens den Geistlichen überhaupt die nöthige wissenschaftliche Bildung. „Zum Unterrichten in den Wissenschaften gehören Personen, die die Pflege der Wissenschaften berufsmäßig treiben. Der Klerus kann es nicht übel nehmen, dass man die Geistlichen im allgemeinen nicht zu dieser Classe rechnet. Ich bin nicht so ungerecht, sie ganz davon auszuschließen, und erkenne gern an, dass es auf den Universitäten und Akademien manche ihres Standes gibt, die sehr gelehrt und sehr lehrfähig sind .... aber ich lege Verwahrung ein gegen die Ausschließung der Laien“ (S. 26).[3])

---

[1]) Comment a-t-on pu penser que des hommes qui ne tiennent point à l'Etat, qui sont accoutumés à mettre un religieux au-dessus des chefs des Etats, leur ordre au-dessus de la patrie, leur institut et leurs constitutions au-dessus des lois, seraient capables d'élever et d'instruire la jeunesse d'un royaume? L'enthousiasme et les prestiges de la dévotion avaient livré les Français à de pareils instituteurs, livrés eux-mêmes à un maître étranger. Ainsi l'enseignement de la nation entière, cette portion de la législation qui est la base et le fondement des Etats, était resté sous la direction immédiate d'un régime ultramontain, nécessairement ennemi de nos lois. Quelle inconséquence, quel scandale!

[2]) Pourquoi faut-il en effet que les collèges soient administrés par des moines ou par des prêtres? Sous quel prétexte l'instruction dans les lettres et dans les sciences leur serait-elle exclusivement dévolue? Les ecclésiastiques présenteront toujours le motiv d'instruire les enfants dans la religion. Il est certain que de toutes les instructions c'est la plus importante; mais est-il vrai que les seuls ecclésiastiques puissent leur apprendre le catéchisme, leur enseigner le français et le latin, expliquer Horace et Virgile?

[3]) Pour professer les lettres et les sciences, il faut des personnes qui fassent profession des lettres. Le clergé ne peut pas trouver mauvais qu'on ne mette pas, généralement parlant, les ecclésiastiques dans cette classe. Je ne suis pas assez injuste pour les en exclure; je reconnais avec plaisir qu'il y en a plusieurs dans les

Aber nicht nur der Anspruch der Geistlichen auf das Monopol der Jugenderziehung sei durchaus unberechtigt, sondern auch ihr Unterrichtssystem weise eine Unmenge von Fehlern und Mängeln auf, die man bis in die kleinsten Einzelheiten verfolgen könne. Vor allem sei bei ihnen „der Zweck der Schulübungen viel mehr, die Lehrer fortzubilden, als die Schüler zu unterrichten.“ „In den ersten Schuljahren vollendet ein junger Regens, der nur ein alter Schüler ist, seine Studien auf anderer Kosten. Er überladet seine Schüler mit Aufgaben, die es ihn wenig kostet zu dictiren, mit langen und langweiligen Lectionen. Die ganze Mühe, die ganze Arbeit fällt den Schülern zur Last; während dessen beschäftigt er sich mit dem, was ihm nützlich sein kann: er sammelt, excerpirt, bereitet sich durch Discurse zum Predigtamt oder durch Lesen zur Seelsorge vor. Sobald er ausgebildet ist und sich durch die erworbenen Kenntnisse in den Stand gesetzt hat, den anderen nützlich zu sein, verlässt er diesen Unterricht und widmet sich dem Beruf, zu dem er zum Ruhm und Vortheil seines Ordens bestimmt ist.“ [1]) „Die Art und Weise, wie da Schule gehalten wird, gemahnt an die Einförmigkeit der Klöster, die Strafen tragen ganz den Charakter der klösterlichen Zucht und scheinen ersonnen zu sein, die Gemüther herabzuwürdigen und niederzudrücken, während man doch trachten sollte, sie zu erheben. Dieses ganze Verfahren ist traurig und abstoßend und hat fast immer zur Folge, dass das Studium ein Gegenstand des Hasses für's ganze Leben wird“ [2]) (S. 27 ff.). Ferner rügt La Chalotais das viele Sitzen der Schüler und das übertriebene Studium des Lateins: „Immer Latein

---

universités et dans les académies qui sont très-instruits et très-capables d'instruire . . . . . mais je réclame contre l'exclusion des séculiers.

[1]) Chez les réguliers l'objet des exercices est plutôt de former les maîtres que d'instruire les disciples. — Dans les premières années, un jeune régent, qui n'est qu'un vieil écolier, achève le cours de ses études aux dépens d'autrui. Il surcharge ses élèves de thèmes qui lui coûtent peu à dicter, de longues et d'ennuyeuses leçons. Toute la peine et tout le travail est du côté des enfants; pendant ce temps il s'occupe à ce qui peut lui être utile; il fait des collections, des extraits; il se prépare par des discours à la prédication, ou à la direction par des lectures. Dès qu'il est formé et qu'il s'est mis en état, par les connaissances qu'il a acquises, d'être utile aux autres, il abandonne cet enseignement, et va remplir la vocation à laquelle il est destiné pour la gloire et le profit de son ordre.

[2]) L'administration des classes se ressent de l'uniformité des cloitres; les corrections tiennent de la discipline claustrale, et semblent faites pour abaisser les coeurs, qu'il faudrait chercher à élever. Toute cette manutention est triste et rebutante; son effet le plus ordinaire est de faire haïr l'étude pour toute la vie.

und Übersetzungen ins Latein!"[1]) (S. 29.) Was kann man von einer so einseitigen, geisttödtenden Unterrichtsmethode erwarten, als unüberwindlichen Abscheu gegen jedes Lernen?

Aber all diese Fehler und Mängel zusammengenommen sind geringfügig gegen denjenigen, den La Chalotais als den allergrößten der Geistlichen-Erziehung betrachtet: „Doch der größte Fehler der Erziehung, — und vielleicht der allerunvermeidlichste, solange sie Leuten anvertraut bleibt, die der Welt entsagt haben und die, weit davon entfernt, sie kennen lernen zu wollen, nur darauf bedacht sein sollen, sie zu fliehen, — das ist der völlige Mangel an Belehrung über die moralischen und bürgerlichen Tugenden." „Nachdem die Jugend alle Mühseligkeiten und Langeweile der Schulen überstanden hat, sieht sie sich genöthigt zu lernen, worin die allen Menschen gemeinsamen Pflichten bestehen; sie hat keine Grundsätze empfangen, um die Thaten, die Sitten, die Meinungen, die Gebräuche beurtheilen zu können; es bleibt ihr alles zu lernen übrig über so wichtige Dinge. Man bringt ihr eine Frömmigkeit bei, die nur eine Nachäffung der Religion ist; kirchlichen Werkdienst, der die Tugend ersetzen soll und doch nur ihr Schatten ist" (S. 31).[2]) — Unwissenheit oder falsches Wissen seien die Früchte dieser Erziehung. Dies sei leicht einzusehen, wenn man bedenke, dass der Klostergeist in unvereinbarem Widerspruche mit der Wissenschaft stehe: „Was man sie lehrt, was man sie nicht lehrt, die Art und Weise, wie man ihnen Unterricht ertheilt oder verweigert, alles trägt den Stempel des Mönchsgeistes. Dieser Geist, der keinen anderen Zweck kennt, als alle Seelenkräfte der Beobachtung einer religiösen Regel sclavisch unterwürfig zu machen, konnte den Wissenschaften nur Grenzen stecken und sie sozusagen durch eine Scheidewand trennen. Nicht hier, wo das Studium der für die Welt nützlichen Wissenschaften rein Nebensache ist, konnte man auf den Gedanken kommen, dass alle Wahrheiten miteinander zusammenhängen, — dass es eine Hauptsache sei, sie einander

[1]) Toujours du latin et des thèmes!

[2]) Mais le plus grand vice de l'éducation et le plus inévitable peut-être, tant qu'elle sera confiée à des personnes qui ont renoncé au monde, et qui loin de chercher à le connaître, ne doivent songer qu'à le fuir, c'est le défaut absolu d'instruction sur les vertus morales et politiques. — Après avoir essuyé toutes les fatigues et l'ennui des collèges, la jeunesse se trouve dans la nécessité d'apprendre en quoi consistent les devoirs communs à tous les hommes; elle n'a reçu aucun principe pour juger des actions, des moeurs, des opinions, des coutumes; elle a tout à apprendre sur des articles si importants. On lui inspire une dévotion qui n'est qu'une imitation de la religion; des pratiques pour tenir lieu de vertu, et qui n'en sont que l'ombre.

näher zu bringen, um sie so besser kennen zu lernen, da es ja in der Regel eben das Kennzeichen der Irrthümer ist, dass sie vereinzelt und zusammenhangslos dastehen" (S. 32 ff.).[1])

Es ist nicht unnütz, hier zu bemerken, dass dieser erklärte Feind der kirchlichen Erziehung weit davon entfernt war, das Kind, wie man sagt, mit dem Bade auszuschütten, das heißt, die Religion selbst als Erziehungsprincip zu verwerfen. Er tritt vielmehr als entschiedener Vertheidiger derselben auf, wobei er ausdrücklich die „natürliche Religion" als ungenügend bezeichnet und sich warm für das Christenthum erklärt. Nur gegen die Erziehung durch Geistliche, aber keineswegs gegen das religiöse Bildungsprincip sind La Chalotais' Angriffe gerichtet.

Nachdem wir dies festgestellt haben, wenden wir uns zur Betrachtung dessen, was er an die Stelle des seit Jahrhunderten in der katholischen Welt für vollkommen gehaltenen Erziehungssystems zu setzen vorschlägt. Auch hierüber erklärt sich der scharfsinnige Staatsmann mit der ihm eigenen nachdrucksvollen Deutlichkeit, und, was in einer Zeit der Schwärmerei und Utopie nicht gerade häufig ist, die positive Kritik steht bei ihm in keinem Stück der negativen nach. Auf die kühn gestellte Frage: Wer soll nun an die Stelle der aus der Schule verbannten Kirche treten? antwortet er einfach und getrost: Der Staat! Und diese Antwort gibt er in einem Satze, der als Motto aller nachherigen Verfechter der weltlichen Schule betrachtet werden kann: „Ich will für die Nation eine Erziehung beanspruchen, die einzig und allein vom Staate abhängt, weil sie ihm ihrem ganzen Wesen nach ausschließlich zugehört; weil jede Nation ein unveräußerliches und unverjährbares Recht besitzt, ihre Mitglieder zu unterrichten, weil mit einem Worte die Kinder des Staates von Mitgliedern des Staates sollen erzogen werden" (S. 26).[2]) Niemals vorher war diese, in

[1]) Ce qu'on leur enseigne, ce qu'on ne leur enseigne pas, la manière de leur donner des instructions et de les en priver, tout est marqué au sceau de l'esprit monastique. Cet esprit qui n'a pour but que d'asservir toutes les facultés de l'âme à l'observance d'une règle religieuse, ne pouvait que donner des bornes aux sciences, et mettre, pour ainsi dire, entre elles un mur de séparation. Ce n'est pas dans ces lieux, où l'étude des sciences utiles au monde, est purement accessoire, qu'on pouvait songer que les vérités ont toutes un rapport entre elles, ... qu'il était essentiel de les rapprocher les unes des autres, affin de les mieux reconnaître, puisque c'est ordinairement le caractère des erreurs d'être isolées et inconséquentes.

[2]) Je prétends revendiquer pour la nation une éducation, qui ne dépende que de l'Etat, parce qu'elle lui appartient essentiellement; parce que toute nation a un

unseren Tagen fast schon trivial scheinende, damals aber wie ein Donnerschlag losbrechende Wahrheit ausgesprochen worden, und auch nachher ist sie vielleicht nie mit solcher Klarheit und Kraft zum Ausdruck gekommen.

Den leicht vorauszusehenden ersten Einwand seiner Gegner, wer denn nun den Religionsunterricht ertheilen werde, weist er einfach mit dem Hinweis auf die Wahrheit zurück, dass dieser Unterricht die Familien, nicht den Staat angehe; daher müsse für ihn zu Hause oder in der Kirche, aber nicht in der Schule gesorgt werden. Im Kreis der christlichen Familien, in der Pfarrkirche müsse den Kindern Unterricht in den Lehren ihrer Religion ertheilt werden. Die Kirchen seien die wahren Schulen für die Religion.

La Chalotais bleibt aber nicht beim Allgemeinen stehen; als tiefblickender Denker zieht er alle logischen Folgen seines Hauptsatzes. Soll einerseits der Religionsunterricht nur der Kirche allein anheimfallen, so muss andererseits jeder sonstige Unterricht, welchen Gegenstand er auch haben mag, ausschließlich von dem Staate besorgt werden. Und vor allem und in erster Linie der Unterricht in der Moral, der nunmehr von dem Religionsunterricht entschieden getrennt werden müsse: „Ich habe jener Moral gedacht, die vor allen positiven, sowol göttlichen als menschlichen Gesetzen besteht. Der Unterricht in den göttlichen Gesetzen geht die Kirche an; aber der Unterricht in dieser Moral gehört dem Staate und hat ihm von jeher gehört: denn sie bestand schon, ehe sie geoffenbart wurde, und deshalb ist sie unabhängig von jeder Offenbarung“ (S. 209).[1])

3. Schluss.

Da es uns in dieser flüchtigen Übersicht blos darum zu thun war, das rein Pädagogisch-Originelle bei La Chalotais hervorzuheben, so wird es uns hoffentlich nicht zum Vorwurfe gereichen, dass wir die zahlreichen, den Stoffen und der Methodik des Unterrichts gewidmeten Stellen seines Werkes — so interessant dieselben in mancher Hinsicht auch sein mögen — unberücksichtigt ließen, weil sie meist nur anderen Pädagogen entlehnte Grundsätze enthalten. Sagt er doch selbst ganz offen, dass er auf diesem Gebiete nichts weiter gethan habe, als Fleury,

droit inaliènable et imprescriptible d'instruire ses membres; parce qu'enfin les enfants de l'Etat doivent être élevés par des membres de l'Etat.

[1]) J'ai parlé de la morale qui précède toutes les lois positives, divines et humaines; l'enseignement des lois divines regarde l'Eglise; mais l'enseignement de cette morale appartient à l'Etat, et lui a toujours appartenu: elle existait avant qu'elle fût révélée, et par conséquent elle n'est pas dépendante de la révélation.

Locke, Nicole, Rollin, Scaliger u. a. m. zu benutzen (S. 118 u. 234). Nur darauf möchten wir noch aufmerksam machen, dass La Chalotais zwar, was die Stoffe des Unterrichts anbelangt, das Nützlichkeitsprincip vertheidigte (S. 66 ff.) und sich mit warmer Beredsamkeit gegen das übertriebene Studium der alten Sprachen, oder besser gesagt, gegen den ausschließlichen Verbalunterricht und überhaupt gegen jeden scholastischen Pedantismus erhob (S. 133), aber dennoch stets ein inniger Verehrer der Humaniora blieb; ferner, dass er auf dem Gebiete der Methodik zwar eine entschiedene Vorliebe für sinnliche Anschaulichkeit des Unterrichts, wenigstens auf der Unterstufe, bekundete (S. 59, 62, 75, 90), aber doch nicht, wie so viele andere — z. B. die Philanthropinisten — in das leidige Extrem der Ordnungs- und Systemlosigkeit verfiel.

Es bildet eben einen Hauptzug seines schönen Charakters, dass La Chalotais, der so kühn in seinen Reformvorschlägen auftrat, dennoch stets das richtige Maß zu halten wusste und sich niemals zu phantastischen Grillen und Schwärmereien verleiten ließ. Die Gefahr lag ja nahe genug, wie bei der Verbannung der Kirche aus der Schule die Religion selbst, so bei Verdammung des scholastischen Unwesens auch die klassischen Studien zu verwerfen. Aber dieser entschiedene Gegner der kirchlich-scholastischen Erziehung war ebensowenig ein Feind des Humanismus als der Religion, sondern hielt beide in gleich hoher Achtung. Auf derselben Seite, wo wir ihn die bittersten Angriffe gegen den unsinnigen Missbrauch der lateinischen Versmacherei, der rhetorischen Exercitien, der Amplificationen etc. richten sehen, erkennt er offen und unumwunden die Vortheile der humanistischen Bildung an. „Unschwer erkennt man,“ sagt er S. 132, „ob ein Mensch geistig gebildet ist, an der ganzen Art und Weise, wie er sich ausdrückt, urtheilt, spricht und schreibt: oft deutet eine Anspielung oder die Anführung eines bekannten Verses allein schon auf einen gebildeten Geist und man unterscheidet leicht den Menschen, der im Verkehr mit guten Schriftstellern gelebt hat, wie in der Gesellschaft denjenigen, der stets in anständigen Kreisen sich bewegte.“ [1]) Und S. 14 heißt es: „Die schönen Wissenschaften bieten nicht nur Nahrung den Geistern, sondern dienen zugleich zur Belehrung und Zierde der

[1]) On reconnait aisément si un homme a l'esprit cultivé, à sa façon de s'exprimer, de juger, de parler, d'écrire: souvent une allusion, la citation d'un vers connu, annonce la culture de l'esprit, et on distingue facilement l'homme qui a vécu dans la compagnie des bons auteurs, comme dans le monde celui qui a vécu dans la bonne compagnie.

ganzen Welt. Plato und Cicero, die Lehrer ihrer Zeitgenossen, erleuchten heute noch den ganzen Erdkreis; und noch die späteste Nachwelt wird aus ihren Weisungen Nutzen ziehen. In jedem Staate soll man die schönen Wissenschaften als Quelle und Stützen aller menschlichen und bürgerlichen Tugenden schätzen, und wehe der Nation, wo die Begeisterung für sie jemals erkaltet!“ [1])

Zum Schluss müssen wir noch hervorheben, dass La Chalotais auf Herstellung von Elementarbüchern (S. 49), Bildung von Lehrern durch diese Bücher (S. 236 u. 242), und endlich auf Ernennung eines von der Kirche völlig unabhängigen Obereducationsrathes (S. 240 ff.) dringt, als auf die Mittel, die der Verwirklichung seines Planes am förderlichsten seien: eine dreifache Neuerung, die bekanntlich, von Basedow in sein Erziehungssystem aufgenommen, zu einem wesentlichen Stück der philanthropinistischen Pädagogik wurde.

Soviel über den Inhalt von La Chalotais' merkwürdigem Werklein. Der alte Spruch aber, wonach kein Prophet in seinem Vaterlande gelten soll, bestätigte sich auch an diesem unerschrockenen Vorkämpfer der weltlichen Schule. Nicht seiner Heimat, sondern Deutschland war es vorbehalten, seinen folgenschweren Theorien zuerst weitere Verbreitung und praktische Anwendung zu gewähren. Erst mehr als hundert Jahre später und nach vier überstandenen Revolutionen war es endlich der dritten Republik möglich, den Sieg der Aufklärung über den Geist des Rückschritts — wenn auch nicht in jedem Stücke im erwünschten Maße — zu erringen. So langsam geht es — zuweilen auch in demokratischen Staaten — mit jedem Fortschritte des menschlichen Geistes!

---

[1]) Les lettres sont à la fois la nourriture des esprits, l'instruction et l'ornement du monde. Platon et Cicéron, qui ont instruit leurs contemporains, éclairent encore aujourd'hui l'univers; et la postérité la plus reculée profitera de leurs leçons. On doit regarder les lettres dans un Etat, comme la source et l'appui des vertus humaines et civiques. Malheur aux nations chez qui l'amour des lettres viendrait à s'éteindre!

Betrachtungen über preußische Schulverhältnisse.*)

Von einem Realgymnasialdirector.

Solange es Schulen geben wird, welche ihre Zöglinge über die elementarsten Kenntnisse hinaus unterrichten, sie erziehen und damit befähigen wollen, in dem Kampfe um das Dasein nicht blos für sich, sondern auch für die Gemeinde, den Staat und die Menschheit richtig, d. h. den geistigen Gaben des Einzelnen entsprechend, wirken zu können, so lange wird auch der Kampf um die innere Einrichtung der Schulen, um ihren Besitz währen. Heute drängen sich in Preußen mehr die Fragen, die sich auf die Einrichtung beziehen, an die Öffentlichkeit, und nachdem die besondere Commission getagt und eine Reihe von Beschlüssen gefasst hat, ist eine Betrachtung der Schulverhältnisse, soweit sie durch jene Beschlüsse berührt werden, wol am Platze; denn nur durch volle, klare Einsicht in die früheren Einrichtungen und in die Bedeutung der neuen Vorschläge ist es möglich, den richtigen Weg zu treffen, den wir in Zukunft zum Heil für unsere Jugend und damit auch für unsere Heimat betreten müssen.

Die Zusammensetzung des Schulausschusses gab uns Realgymnasialmännern zu recht ernsten Bedenken sofort Veranlassung; die heftigsten Gegner unserer Schulen aus Preußen waren einberufen, die in ihrem Kampfe gegen das Realgymnasium weit über die Grenzen der zulässigen Polemik hinausgegangen waren (wie Jäger-Köln, Graf-Elberfeld); dazu waren noch aus dem nichtpreußischen Deutschland die eifrigsten Verfechter der humanistischen Bildung, als der einzig zulässigen für alle leitenden Kreise — wie Uhlich-Heidelberg — zugezogen. Für die zahlreichen Realgymnasien war eigentlich nur ein

*) Als eine Stimme der Zeit wollen wir diesen Aufsatz unseren Lesern wortgetreu unterbreiten, ohne dem Urtheil derselben durch eine redactionelle Bemerkung vorzugreifen. Auch den Wunsch des Verfassers, ihm Anonymität zu gestatten, haben wir „aus naheliegenden Gründen", wie er sich ausdrückt, erfüllt, obwol es uns peinlich ist, diesen Wunsch jetzt so oft vernehmen zu müssen — auch ein Zeichen der Zeit. Wir haben es in der That weit gebracht: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei!" — oft schon vogelfrei. D. R.

Vertreter zu der Versammlung eingefordert, da der sonst so tüchtige Schlee-Altona wegen seiner besonderen Ansichten und Matthias-Düsseldorf als halber Gymnasialmann kaum als volle Vertreter der schon im voraus verurtheilten Realgymnasien angesehen werden konnten. Es würde ja allen Directoren dieser Anstalten, die mit großer Energie und Ausdauer unter den schwierigsten Verhältnissen für ihre Sache gekämpft haben, höchst schmerzlich gewesen sein, der Sitzung, in welcher das Todesurtheil gesprochen werden sollte, beizuwohnen, und es ist daher besser gewesen, dass wir nicht so vertreten waren, wie wir nach Zahl und Bedeutung unserer Schulen hätten erwarten dürfen.

Jede höhere Schule soll die geistigen Kräfte der ihr anvertrauten Zöglinge harmonisch bis zu einer gewissen Stufe entwickeln, gleichzeitig auch fest den Grund zu ethisch-sittlicher Anschauung legen, damit diese, wenn sie von der Schule entlassen, sich frei im Leben bewegen, sich selbst in dem erwählten Stande weiter ausbilden, die nöthige Fachbildung erlangen können und dabei durch ihre sittlich-religiöse Erziehung mit klarem Bewusstsein auch die Gesetze der öffentlichen Moral hoch halten; denn nur die strenge Sittlichkeit, welche mit den Grundanschauungen des Volkes in voller Übereinstimmung steht, gibt erst dem Wissen und Können die rechte Weihe und dem einzelnen Menschen die Berechtigung, auf seine Nebenmenschen einen dauernden Einfluss auszuüben. Während nun diese Erziehung der Jugend mit der Seele des Volkes nur ganz allmähliche Änderungen erfährt, und für alle Zeitgenossen dieselbe sein muss, ist der Unterricht nach seinen benutzten Elementen, nach seiner Einrichtung offenbar sehr veränderlich, und kann niemals für alle Schüler derselbe sein; wäre hier kein Fortschritt, keine Entwickelung, so wäre dies der Tod der Schule.

Die Schule ist nicht der Lehrer, nicht der Wissenschaften, sondern der Schüler wegen da; daher muss ihre innere Einrichtung erstens der geistigen Begabung der Schüler und zweitens dem Ziele entsprechen, das die Schüler erreichen sollen. Gewöhnlich wird nur diese zweite Frage in Betracht gezogen und bei den bisher in die Öffentlichkeit gedrungenen Mittheilungen über die Verhandlungen der Schulconferenz scheint auch dort die erste Frage einfach gar nicht berührt worden zu sein. Und doch ist sie, nach meinen Erfahrungen, so unendlich wichtig. Die Anlagen der Kinder sind, wie ja jeder Familienvater täglich selbst erfährt, sehr verschiedenartig und zwar nicht blos quantitativ, sondern auch qualitativ; während der eine ein treffliches Sprachtalent hat, die grammatischen Begriffe und Regeln

mit Leichtigkeit sich so aneignet, dass er sie jederzeit völlig beherrscht, die Formen und die Erscheinungen der äußeren Natur dagegen nur schwer erfasst, ist es einem anderen gleichsam ein Kinderspiel, in den complicirtesten, scheinbar regellosesten Gestalten die Einheit, das Gesetz, das Wesentliche zu finden und letzteres von dem Unwesentlichen scharf zu trennen, dagegen kann er sich nur mit der größten Anstrengung ein durch und durch klares Bild von den Regeln der lateinischen Grammatik verschaffen. Ein College theilte mir einst ein lehrreiches Beispiel in dieser Beziehung aus seiner Erfahrung mit. Zwei Brüder zeigten diesen Unterschied in der Begabung besonders scharf; der ältere hatte ein ausgesprochenes Talent für Sprachen, für philosophisches Denken, dagegen konnte er sich kein Tetraeder vorstellen, den Unterschied zwischen einer Labiate und einer Primulacee konnte er nicht selbstständig finden, und die Erscheinungen in der Natur gingen spurlos an ihm vorüber; er hat das Gymnasium mit Glanz absolvirt und ist in seinem gelehrten Fache ein recht bedeutender Mann geworden; sein jüngerer Bruder vergaß regelmäßig den Accent circonflex im Imparf. du Subj., machte zum großen Verdruss seines Lehrers im Lateinischen gar manchen orthographischen und auch grammatischen Fehler, obschon er die Regeln gut kannte, besaß dagegen eine herrliche Anschauungsgabe, so dass er z. B. als 16jähriger Primaner die neuere Geometrie selbstständig lernte und mit absoluter Klarheit den Beweis lieferte, dass jede Curve zweiter Ordnung in einen Kreis projicirt werden könne. Ihm würde es nie gelungen sein) das Gymnasialabiturientenexamen zu bestehen, er absolvirte ein Realgymnasium und wird jetzt als Techniker sehr geschätzt.

Wie man aber zwei beliebige Kranke nicht mit demselben Mittel und mittels derselben Behandlungsweise heilen kann, sondern wie der verständige Arzt je nach der Natur der Krankheit ein verschiedenes Verfahren und ein anderes Mittel anwenden muss, so hat auch der Lehrer, der ja eine Art von Arzt für die Kinderseelen ist, bei den verschieden beanlagten Schülern völlig verschiedene Wege einzuschlagen, andere Bildungsmittel in Anwendung zu bringen, um doch zu demselben Ziele, der Entwickelung der Geisteskräfte der Schüler, zu gelangen. Dieser wichtige Punkt in der Frage über die Organisation unserer Schulen scheint bei der Commission nicht berührt worden zu sein, wenigstens ist er nirgends erwähnt. Dagegen hat man die Zweitheilung der Schulen beschlossen, es sollen nur Vollgymnasien und Oberrealschulen mit neunjährigem Cursus als höhere Lehranstalten bestehen, daneben sollen alle übrigen Schulen — also die Progymnasien,

Realschulen etc. — in sechsclassige höhere Bürgerschulen übergeführt werden. Theoretisch soll auch durch die Regelung des Berechtigungswesens die Gleichwertigkeit der beiden Arten von Bildung anerkannt werden; dabei sollen die Gymnasien, wie Seine Majestät der Kaiser in der Eröffnungsansprache hervorhob, nicht mehr römische und griechische, sondern deutsche Jugend heranziehen. Das Realgymnasium aber soll gänzlich verschwinden, sein Todesurtheil wurde gesprochen, und es gilt nun dasselbe zu bestatten. Das Amt des Todtengräbers hat Se. Excellenz der Herr Minister Dr. von Gossler zu verwalten. Es gebührt sich, bei dem jähen, unerwarteten Ende, welches diese Anstalten inmitten ihrer blühendsten, kräftigsten, hoffnungsreichsten Entwickelung gefunden haben, mit einigen Worten ihrer Entstehung, ihrer Leistungen zu gedenken.

Das Gymnasium ist bis jetzt seiner inneren Einrichtung nach wesentlich die Fortsetzung der alten Klosterschule geblieben; diese hat zunächst zu dem Studium der Theologie vorbereiten sollen und wenn sie und dann ihre Nachfolgerin als Hauptunterrichtsgegenstand die lateinische und meist erst in zweiter Linie die griechische Sprache annahm, so geschah dies nicht etwa, weil man diesem Unterrichte besonderen formalen Wert für die geistige Ausbildung zusprach oder man eine deutsche Cultur auf der römisch-griechischen aufbauen wollte, das ist eine erst später künstlich hineingetragene Fiction; der Grund war der, dass man die Zöglinge in der Sprache der Kirche unterrichten wollte, welche letztere als international gerade die nationale Sprache vielfach verdrängen wollte, an deren Stelle das Latein setzte. Also gerade ein Nützlichkeitsgrund war es, die Rücksicht auf den zukünftigen Stand der Schüler, welcher die Wahl des Unterrichtsgegenstandes beeinflusste. Hierzu kamen noch zwei weitere wesentliche Momente: die christliche Lehre, dass dies irdische Leben mit seinen zum Sündigen veranlassenden materiellen Genüssen nur die Vorstufe zu einem rein geistigen, ewigen Leben sei, man daher die körperliche Welt verachten müsse, musste in ihrer Schroffheit zu einer völligen Verkennung der Natur führen, sodass es uns heute unbegreiflich erscheint, wie die äußeren Erscheinungen vielfach unbeachtet blieben, oder nur als Wunder einfach angestaunt wurden; die sogen. realen oder exacten Wissenschaften hatten also nach der damaligen Culturanschauung keine Berechtigung, ihre Aufnahme als Bildungselement war also ausgeschlossen; sie bestanden aber damals überhaupt noch nicht, der inductive Schluss war nicht in der Philosophie eingeführt, und weil all dieses nicht vorhanden war, konnten auch andere Ele-

mente als Grammatik und Philosophie mit ihrer deductiven Schlussform nicht in die Schule aufgenommen werden. Auch nach der Reformation konnten aus letzterem Grunde weder in den Jesuiten- noch in den Schulen der Humanisten die exacten Wissenschaften berücksichtigt werden. Erst als diese letzteren begannen sich selbstständig zu entwickeln (seit dem Beginne des 17. Jahrhunderts), da regte sich bald allerwärts der Wunsch, dass sie auch in ihren Elementen zu Bildungszwecken Verwendung finden möchten. Die bekannten einzelnen dahin gehenden Bestrebungen zu charakterisiren oder auch nur anzuführen kann nicht die Aufgabe dieser Zeilen sein. Es sollte nur darauf hingewiesen werden, dass die Zugrundelegung des Latein in dem Unterrichte an den früheren höheren Schulen nicht aus idealen Gründen, sondern nur aus Rücksichten der Nützlichkeit erfolgt ist und dass daher das Streben, die Bildungselemente für unsere Jugend wenigstens zum Theil in der Cultur der Gegenwart mit Rücksicht auf die spätere Stellung der Jugend zu suchen, durchaus berechtigt ist. Dass bei der weiteren Entwickelung aller Wissenschaften zunächst für alle übrigen Facultäten derselbe Bildungsgang wie für Theologen gesucht wurde, ist selbstverständlich, und dass die Gymnasien daher als die einzigen Anstalten mit den Berechtigungen zu den Universitätsstudien bedacht wurden, konnte kaum irgendwo Bedenken oder Verwunderung erregen. Etwas Geographie, ein bischen Französisch und ein wenig Naturgeschichte bez. Physik bekamen den Zutritt zu der einzig privilegirten Bildungsstätte. Mit souveräner Verachtung wurde auf jene Schulen herabgesehen, die zunächst den Zwecken des Bürgerstandes entsprechen und eine Vorbildung für das praktische Leben, für die sog. erwerbenden Berufszweige gewähren sollten. Durch die ungeahnte großartige Entwickelung des Verkehrslebens, durch die hohe Bedeutung, welche die materielle Cultur der Völker erlangt hat, gewannen aber die neuen Lehranstalten, in denen namentlich auch das nationale Element eine bessere Pflege erhielt, umsomehr Bedeutung, als leider die Gymnasien vielfach völlig die Gegenwart vergaßen aus lauter Rücksicht für das Alterthum, und weil andererseits die leitenden Kreise sich nicht der Einsicht verschließen konnten, welche Wichtigkeit die richtige Bildung des Bürgerstandes für den Staat hat. Ich erinnere mich noch aus meiner Gymnasialzeit, dass der Director in einer lateinischen Unterrichtsstunde über seine eigene Unwissenheit in der Mathematik lachte mit den Worten: „Das ist doch alles dummes Zeug, das braucht man nicht zu wissen!“ Verhängnisvoll für die Gymnasien war namentlich der Einfluss der Ritschlschen Schule auf die

philologischen Studien; auf den oberen Classen wurde vielfach Diplomatik betrieben, die Spitzfindigkeiten der Grammatik weitläufig erörtert, dem Inhalte möglichst wenig Erklärung gewidmet. Wie weit dies ging, dafür nur ein Beispiel: An einem der berühmtesten Gymnasien wurden in einem Semester im ganzen „drei“ Oden des Horaz (III, 1—3) gelesen bei zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden! Und dass auf das Deutsche fast gar keine Rücksicht genommen wurde, ist oft und vielfach beklagt worden; bei einer Tischrunde von 10 früheren Abiturienten eines Gymnasiums, welche sich alle in Amt und Würden befanden, kannte keiner die hauptsächlichsten Schillerschen Balladen! Auf der anderen Seite aber berücksichtigten die rasch emporblühenden Realschulen die Elemente, auf denen unsere geistige Cultur aufgebaut ist, gar nicht oder nicht genug; das Verständnis der Gegenwart ist aber nur möglich bei einer Berücksichtigung der Vergangenheit, aus welcher das Jetzt auf natürlichem Wege hervorgegangen ist. Dadurch entstanden Gegensätze bedauerlicher Art. Die sog. gelehrten Kreise verstanden nicht das Volksleben und umgekehrt stand das Volk den leitenden Kreisen vielfach theilnahmlos gegenüber, weil es sie nicht verstand. Am übelsten war dies in der Rechtsprechung, wo die Richter in vielen Straf- und bürgerlichen Streitsachen auf die sehr zweifelhäfte Einrichtung der sog. Experten angewiesen waren (bez. noch sind). So erfolgte die kostenlose Freisprechung zweier Brüder von der Anklage wegen betrügerischen Bankerotts, weil die zwei Experten kein einstimmiges Gutachten abgegeben hätten; die Betrüger hatten große Getreidemengen aufgekauft, dafür Wechsel acceptirt, den Weizen nach einem anderen Orte geschafft, verkauft, das Geld bei Seite geschafft und dann ihre Accepte nicht eingelöst; da sie kein Lagerbuch geführt und das Cassabuch unordentlich geführt hatten, kamen sie vor Gericht; der eine Sachverständige erklärte wegen Mangels eines Lagerbuches die ganze Buchhaltung für ungenügend; die Betrüger hatten durch ihren Anwalt einen zweiten Experten beiladen lassen und der erklärte, dass ein Lagerbuch von ihm nie geführt worden sei; er halte es für unnöthig. Da die beiden Sachverständigen nicht einig waren, wurde von der Strafkammer das edle Brüderpaar (sie hatten über 200000 Mk. so unterschlagen) freigesprochen. Hätte einer der Richter in seiner Ausbildung gelernt auf die reale Außenwelt und ihre Erscheinungen zu achten, so hätte das der öffentlichen Moral und Achtung des Volkes vor Richter und Gesetz sicher nicht geschadet.

Die Unterrichtsverwaltung hatte in richtiger Beurtheilung der

Verhältnisse gesucht, den Missstand zu heben, sie schaffte eine Mittelstufe zwischen dem Gymnasium und der eigentlichen Bürgerschule. Das erstere blieb in seiner inneren Einrichtung unangetastet bestehen, die Realschulen erster Ordnung nach dem Plane von 1859 sollten das Bindeglied zwischen jenem und der Anstalt sein, welche ihre Bildungselemente nur mit Rücksicht auf die spätere Stellung der Schüler im praktischen Leben suchten. Die alte Geschichte neben jener der neueren Culturvölker, die lateinische Sprache wurden gepflegt und so den Schülern ein Verständnis der Gegenwart als das Ergebnis der Entwickelung aus der Vergangenheit zu geben gesucht. Die Abiturienten sollten das für die Kunst, für die Gewerbe nöthige Verständnis des antiken Lebens sich erwerben und durch ihre Vorbildung befähigt sein, dem Culturfortschritte der übrigen Völker Europas zu folgen, ihre Resultate für die Heimat zu verwerten und so die gleichmäßige Entwickelung der vaterländischen Cultur sichern. Es war also eine hohe Aufgabe, welche dem Realgymnasium in unserem Schul- und im Volksleben zugewiesen war; es sollte im Innern die Gegensätze zwischen den ausschließlich sog. formalen Bildungszwecken dienenden Gymnasien und den rein realistischen Lehranstalten verbinden und versöhnen, es sollte deutsche Bürger erziehen, sollte den Zusammenhang der griechisch-römischen Weltanschauung der leitenden Kreise mit der nur mit der Gegenwart vertrauten erwerbenden Volksclasse vermitteln. Dass es seiner Aufgabe nachgekommen, dass es im Großen und Ganzen den Bedürfnissen der Zeit entsprochen hat, beweist das rasche Aufblühen der Realgymnasien innerhalb des Deutschen Reiches, das beweisen die großen Opfer, welche die bereits so schwer überlasteten Gemeinden allerwärts für diese Schulen gebracht haben, das beweisen vor allem die bedeutenden Stellungen, welche die Schüler derselben in den ihnen offen stehenden Bahnen als Bautechniker, Beamte aller Art, namentlich aber als Officiere des Deutschen Reiches erreicht haben, und endlich beweist das die Sorge, welche unter Minister von Falk Excellenz den Anstalten gewidmet wurde, und die zahlreichen Anerkennungen, welche von den maßgebendsten Stellen aus uns zu Theil geworden sind. „Ich glaube,“ sagte Seine Majestät unser Kaiser, als er noch Prinz war, zu Commerzienrath Dörtenbach, „dass in der That dem Realgymnasium zum mindesten eine ebenso wichtige, wenn nicht wichtigere Rolle in unserem Bildungswesen [sc. als dem Gymnasium] zufallen muss.“ Bei den Erfolgen, die wir mit unseren Schülern erreicht haben, ist noch besonders zu berücksichtigen, dass Regen und Sonnenschein für die Realgymnasien nicht gleich mit den

humanistischen Anstalten vertheilt waren, und dass infolge der geringeren Berechtigungen unserer Schüler die begabteren fast sämtlich den Gymnasien zugeführt wurden; und trotzdem haben viele Abiturienten der von mir geleiteten Anstalt sehr hohe Stellungen in allen Zweigen des Staatsdienstes errungen.

Nun ist das alles vorüber, über ein Viertel aller preußischen Vollanstalten ist zum Tode verurtheilt. Wodurch kommt dieser plötzliche Umschwung? Es müssen Berichte ungünstiger Art vorliegen; aber von wem verfasst? An der Spitze der Behörden stehen ja nur Gymnasialmänner, die auch meist aus ihrer mindestens sehr unfreundlichen Gesinnung gegen die Realgymnasien kein Hehl machten. Ein neuer Provinzialschulrath erklärte mir dies offen heraus, ich bat ihn darauf selbst in der Geschichte meine sieben oder acht Abiturienten zu prüfen. Keiner blieb eine Antwort schuldig, obschon der gestrenge Vorsitzende es wahrhaftig nicht leicht machte; und das Resultat war, dass der Rath erklärte: „Das können die Schüler eines Realgymnasiums unmöglich im regelmäßigen Unterricht erlernt haben; das ist nur eingepauktes Zeug!" Meine Versicherungen nutzten nichts, aber ich hatte die Genugthuung, dass einige Jahre später, nachdem mehrere Examina vorüber waren, derselbe Herr mir aus freien Stücken erklärte: „Ich bin als entschiedener Gegner der Realgymnasien in mein Amt eingetreten; ich sehe aber und gestehe es offen ein, dass Ihre Schüler völlig Ebenbürtiges mit den Gymnasien leisten." Leider ist der treffliche Mann todt; an seine Stelle trat ein neuer Feind unserer Anstalten. Als im Examen in der Mathematik geprüft werden sollte, sagte er: „Die Mathematik wollen wir ausfallen lassen; ich weiß ja, dass die Schüler darin gut sind; prüfen wir lieber Latein!" Diese Äußerung spricht für sich selbst.

Was wird die Folge der Hinrichtung so vieler blühender Anstalten sein? Wird wirklich der Zudrang zu den Gymnasien, wird der zu den gelehrten Studien geringer werden? Ganz sicher nicht. Alles was nach Ansicht der Eltern etwas Talent hat, wird nach den Gymnasien geschickt werden; und hat einer dann glücklich das Abiturientenexamen bestanden, so ist er für einen praktischen Lebensberuf in den weitaus meisten Fällen unbrauchbar, verloren. Zwischen den auf den Gymnasien und den Realschulen vorgebildeten Schülern wird eine Kluft sein, die durch nichts überbrückt ist. Der Andrang zu den gelehrten Fächern wird noch mehr zunehmen und das Verständnis zwischen den zwei Classen von Bürgern untereinander wird abnehmen, damit aber auch das Vertrauen des Volkes zu seinen Be-

amten, und das scheint mir das größte Unglück zu sein; denn dadurch wächst am leichtesten das, was wir in erster Linie zu verdrängen suchen müssen, das Misstrauen, auf welchem dann die socialdemokratischen Ideen am besten gedeihen. Möge der ausgesprochene Pessimismus sich als unrichtig erweisen, das ist mein innigster Wunsch zum Wole der heranwachsenden Jugend und des Vaterlandes!

Kunstgeschichte in der Volksschule.*)

Von Prediger J. Krätschell-Berlin.

Ob die Kunstgeschichte auch heute noch als das Stiefkind der deutschen Wissenschaft zu betrachten sei, wollen wir hier dahingestellt sein lassen; in den Hallen der Schule wandelt sie jedenfalls, wie weiland die deutsche Muse vor König Friedrichs Thron. Am wenigsten natürlich schien der Lehrplan der Volksschule ein geeigneter Platz für diese Disciplin, und doch lassen an einer Stelle wenigstens die „Allgemeinen Bestimmungen" Raum für sie: da, wo es unter der Instruction für Geschichte heißt; „Soweit sie dem Verständnis der Kinder zugänglich sind, werden die culturhistorischen Momente in die Darstellung mit aufgenommen."

Hier allerdings ist nicht die einzige Seite, wo dem gewaltigen Reich, dessen mannigfache Äußerung und Bethätigung wir unter dem Namen Kunst zusammenfassen, ein Einfluss auf das Gebiet der Pädagogik gestattet werden muss. Kunstübung selbst und Ästhetik greifen ja in den Wirkungskreis auch des Volksschullehrers hinüber. Und wenn die eine im Gebiet des Unterrichts, im Gesang, im Zeichen-, auch im Turnunterricht bethätigt wird, so werden aus der anderen wichtige Momente für die Erziehung gewonnen. Und suchen wir nun für die Kunstgeschichte einen Platz, so gibt jener aus den „Allgemeinen Bestimmungen" angezogene Satz ihr sogleich die richtige oder doch wichtigste Stelle.

Die Kunstgeschichte in der Volksschule hat ihren Platz zunächst im Geschichtsunterricht. Dieser besteht in der Volksschule auf allen Stufen und in allen Arten derselben aus Lebensbildern. Natürlich aber dürfen diese Bilder nicht aus dem Zusammenhang der Geschichte herausgerissen werden, um dann in bunter Reihe, wenn auch in chronologischer Folge, aneinandergereiht zu werden. Denn das allein gibt noch nicht Geschichte, dass ich sehe, wie an den Wendepunkten derselben von irgend welcher mächtigen Hand der Knoten durchhauen wird, sondern ich muss auch erfahren, wie hat sich dieser Knoten im weiten Laufe der Zeiten geschürzt? aus welchem Boden heraus sind

*) Verfasser will die Volksschule jedenfalls einer höheren Stufe entgegenführen, als sie bis jetzt erreicht hat. D. R.

die treibenden Mächte erwachsen, die langsam wirkend vielleicht und tausendfach äußeren Anlass aller Art benutzend, aber im Grunde doch immer nur durch sich selbst jene Krisis herbeiführten. Schon bei einer Katastrophe im Leben und Handeln des Einzelnen ist es uns fast ein Bedürfnis, nach den Ursachen eines bestimmten Schrittes zu fragen, und wir werden sie nicht sowol in einem zufälligen Anlass, als in der Individualität, den Charaktereigenschaften des Betreffenden zu suchen haben, die ihn einen zufälligen Anlass gerade so benutzen ließen. Und genau wie der Einzelne, so haben ganze Völker und ganze Perioden ihre eigenartig ausgeprägte Individualität, ihre eigenen Charaktereigenschaften, ihr eigenes Temperament, wenn wir so wollen, ihr Gemüth, ihr Leidvoll-, ihr Freudvoll-, ihr Gedankenvollsein.

Nirgends aber — und das ist der für uns bedeutende Moment — nirgends spiegelt sich das Gemüth eines Volkes oder eines Zeitalters, das, was ihm die Seele bewegt und sein innerstes Empfinden ausmacht, so klar, als in den Werken der Kunst, die es geschaffen. Man hat die Literatur, man hat die Musik einer Zeit oder eines Volkes als ähnliche Zeiger seiner Empfindung ansehen wollen, allein mit ungleich geringerem Erfolg. In ihren Mitteln zu beweglich und schnell, in ihrem Ursprung zu beschränkt auf die Empfindung des Einzelnen, sind Wort und Melodie nicht so geeignet, zu umfassendem Gesammtausdruck zu werden. Anders die bildenden Künste. Ihre Technik, ihre Mittel drängen auf eine langsame, stetige Entwicklung und damit ist ihnen die Möglichkeit gegeben, immer klarer und bestimmter die Formen, den Charakter der Zeit anzunehmen, die sie entstehen ließ, daher man ja auch sonderlich in der bildenden Kunst von einem Stil spricht. „Die sehr große Menge aus dem Altertum hinterbliebener Schriften — sagt schon Schlegel — stellt uns den Geist der Griechen nicht so deutlich dar, als die wenigen erhaltenen bekannt gewordenen Überreste ihrer bildenden Kunst.“

Den klarsten Beweis in der Geschichte gibt wol eine Gegenüberstellung der griechischen Antike und des deutschen Mittelalters, zumal in ihren Werken auf baukünstlerischem Gebiet. Wie einen klaren ruhig dahinfließenden Strom sehen wir das griechische Volk in den Bereich der Geschichte eintreten und seine Mission erfüllen, nämlich die, dem ästhetisch Schönen einen vollen und wahren Ausdruck zu geben. Welche majestätische Ruhe athmet das ganze Sein dieses Volkes! Welche Harmonie in seinen Staatseinrichtungen und Verfassungen, welche Durchbildung zur formellen Schönheit in der Erziehung seiner Jugend, welch wahrhaft künstlerische Vollendung in seinem Leben, in

seinem Schaffen, in ihrem Kämpfen, kurz überall. Und doch all ihr Wirken und Denken nicht hinausgehend über das natürliche Leben, in irdischem Genügen sich gefallend und selbst die Götter auf die Erde herabziehend. Und ein vollkommener Ausdruck dieser antiken Objectivität ist der griechische Tempel. Diese gewaltigen, kaum gegliederten Massen zeigen dieselbe Ruhe, diese schön sich zusammenfügenden Theile dieselbe Harmonie, dieser einfache Wechsel von Last und Stütze, von Architrav und Säule, dieses Vorherrschen der Horizontale und Sichdehnen in die Breite, wie eine Parallele zur Erdenfläche, zeigt dasselbe ruhige Sichgenügenlassen innerhalb der natürlichen Grenzen, des erdbefangenen Sinnens und Denkens.

Wie anders das deutsche Mittelalter und wie treu auch hier sein Spiegelbild, der gothische Dom. Ist die Innerlichkeit, jener Antike gegenüber, der Grundzug des deutschen Wesens, so wird das Mittelalter besonders von einer Subjectivität beherrscht, wie sie in der deutschen Mystik des 13. und 14. Iahrhunderts ihren adäquaten Ausdruck gefunden hat. Es sind die innersten Gedanken der nach ihrem Heil ringenden Seele, welche dies Zeitalter beherrschen, ein Sichschwingen über die Natur, ein sehnsüchtiges Streben hinauf in ein höheres Reich. Der religiöse Zug der Zeit ist so stark, dass ganz naturgemäß hier das Papsttum seine höchsten Triumphe feiert. Und stellen wir uns nun im Geist vor einen jener gewaltigen Dome, die diese Zeit geschaffen hat. Wie unwiderstehlich ziehen sie den Blick in all ihren Theilen hinauf und weisen durch die zu schwindelnder Höhe aufsteigenden Thürme dahin, wo sich der Blick in die Wolken verliert. Wie scheint in den kühnen Constructionen des Strebewerks und des Gewölbes selbst der todte Stein belebt und das Naturgesetz des Materials spiritualistisch aufgelöst. Und mit welcher Liebe, ganz der Innerlichkeit ihrer Erbauer entsprechend, sind diese Hallen durch ein ununterbrochenes, in buntem Wechsel sich fortsetzendes Detail geschmückt; und alles zusammen ein „steinern Räthsel“, wie die Zeit selber, die sich an wirklichen so tausendfach abmühte.

Die Auswahl dieser Perioden aber könnte willkürlich erscheinen. Es sei daher gestattet, einen kurzen Blick zu werfen auf alle Abschnitte und zwar der deutschen Geschichte, die ja allein in der Volksschule zur Darstellung kommt, und wieder zunächst ihrer Architektur. Da, wo zuerst von einer Baukunst der Deutschen die Rede sein kann, finden wir Karl den Großen auf dem Thron; er allein mit seinem Hof ist der Repräsentant aller Cultur und so ist es nicht anders möglich, als dass die Architektur, deren Werke freilich bis auf geringe Über-

reste verschwunden sind, ganz die Formen der strengen, ceremoniös steifen byzantinischen Kunst trägt, freilich auch durch ihre Großartigkeit die Macht des gewaltigen Herrschers nicht verleugnend. Nach der Zeit der Karolinger sehen wir alle Cultur und Bildung allein in den Klöstern vertreten. Hier nur wird die Kunst gepflegt; sie trägt daher ein ausschließlich religiöses Gepräge und die romanischen Dome und Kirchen mit ihrem geheimnisvollen, ehrfurchtgebietendem Dunkel sind der Ausdruck für die religiösen Gefühle der Menge, die in anbetender Verehrung, aber selbst unbetheiligt, das unblutige Versöhnungsopfer sich vollziehen sieht. Fürst und Volk sind in gleicher Weise in diesem Bann befangen, der in dem saeculum obscurum seine Höhe erreicht. Die Macht der Kirche beginnt sich zu entfalten. Hier schließt die gothische Periode an. Zwar bleibt die religiöse Färbung, aber das Laienelement beginnt sich freier zu regen; das Volk fängt an, selbst an den religiösen Fragen Antheil zu nehmen, und es eignet sich mit kräftiger Subjectivität das Recht an, seiner nach dem Jenseit gerichteten Sehnsucht im gothischen Dom beredten Ausdruck zu verleihen. Und wieder ändert sich die Zeit. Die großen Erfindungen und Entdeckungen ziehen das Auge wieder auf die Erde; das rein Menschliche fordert wieder sein Recht und unwillkürlich lenkt sich der Blick auf die verwandte Antike, die nun auch alsbald in der Kunst ihre Renaissance feiert und sich auf dem Gebiet der Baukunst naturgemäß der Profanarchitektur überwiegend zuwendet. Aber dieser Zeit fehlt das strenge Maß, die bewusste Selbstzügelung ihres Vorbildes, und bald macht sich der Geist der Willkür geltend, der auf dem Gebiet der Politik das l'Etat c'est moi eines Ludwig XIV. zeitigt und auf dem der Religion die Auflösung alles Positiven herbeiführt. Und wieder ist die Kunst das getreue Spiegelbild ihrer Zeit. Denn maßlos ist jetzt auch die Willkür ihrer barocken Formen, jede gerade Linie ist in Kurven und Schnörkel aufgelöst und alle Genialität scheint nur auf der gegenseitigen Überbietung manierirter Einfälle zu beruhen. Zwar bleibt es nicht dabei, und auch die neueste Zeit seit der letzten Wende des Jahrhunderts würde unseren Satz erhärten. Aber die Kunst verliert da ihren einheitlichen Charakter und das Eingehen auf einzelne Stilrichtungen kann hier nicht unsere Aufgabe sein.

Soweit der kurze Hinweis zunächst auf das Material, welches die Kunstgeschichte dem Geschichtslehrer auch der Volksschule an die Hand geben würde. Eine andere Frage ist die, wie sich dasselbe beim Unterricht in der Volksschule verwerten lässt. Wir sahen, dass dadurch nicht der Zweck des Geschichtsunterrichts erreicht würde, dass

einzelne Lebensbilder vorgetragen würden, die mit dem Mann sein Lebenswerk darstellen, namentlich wol die Jugend des Helden, sein Heranreifen und Fertigwerden für die Aufgaben, die ihm gestellt waren. Vielleicht aber waren seine Fertigkeiten und Kräfte nur der letzte Hebel, den ein ganzes Zeitalter ansetzte, um den Stein ins Rollen zu bringen und durch große Umwälzungen eine neue Aera zu beginnen. Soll also doch in der Volksschule für den Geschichtsunterricht die Darbietung von Lebensbildern das Maßgebende sein, so wird der Lehrer darnach trachten müssen, sich den Rahmen zu schaffen, in welchen diese Bilder hineinpassen, d. h. einzelne Perioden der Geschichte, in welche die Lebensbilder fallen, dadurch zusammenzufassen, dass er eine allgemeine Schilderung nicht nur der politischen, sondern auch der culturellen Verhältnisse des Zeitabschnittes gibt. Und hier wird denn aus den oben angeführten Gründen als eins der wesentlichsten Momente die Kunstthätigkeit dieser Periode in Betracht kommen. Nehmen wir an, der Gang des Unterrichts führte den Lehrer zu den Kreuzzügen. Auf zweierlei Weise kann er den Stoff vortragen. Entweder er beginnt, nachdem der vorhergehende Abschnitt geschlossen ist, etwa so: „Kinder, wir kommen heute zu den Kreuzzügen“, und erzählt nun, vielleicht in Anlehnung an die Gestalt Gottfrieds von Bouillon, das Wissenswerte aus dem ersten Kreuzzug und so fort. Das wäre natürlich nicht im Sinne dessen, was wir Geschichte nennen. Diese vor so und soviel Jahrhunderten geschehenen Züge sammt den einzelnen Daten und Namen werden den Kindern auch höchst gleichgiltig sein; sie werden das, wie das Vorhergehende, mechanisch für kurze Zeit in ihr Gedächtnis aufnehmen, „der Noth gehorchend, nicht dem eigenen Triebe“. Und doch haben sie hier Ereignisse kennen gelernt, die in der Geschichte als etwas ganz Unerhörtes und Widergewöhnliches dastehen. Ganze Heerschaaren, ja eine ganze Generation aus den ersten Culturvölkern verlässt ihren Erdtheil und zieht einem Ziele entgegen, das eigenartiger, romantischer und idealer gar nicht gedacht werden kann. Sind die Kinder an Nachdenken gewöhnt, so muss ihnen das von selbst auffallen. Sie würden sich fragen müssen, warum ziehen wir denn heut, wo sich das Grab des Heilandes und das Land seines Erdenwandels in denselben Händen befindet, nicht auch dorthin, um es in Christenbesitz zu bringen, zumal wir heut doch viel eher auf einen Erfolg solcher Mühen rechnen dürften? — Hier also erwächst dem Lehrer mit Nothwendigkeit die Aufgabe, die Kinder in den Geist jener Zeit einzuführen. Er wird ihnen sagen müssen: „Seht, Kinder, damals ging ein frommer Zug durch das Denken und

Thun der Leute. Sie dachten trotz aller Arbeit und Mühe des irdischen Lebens gern an das höhere Leben, zu dem wir eigentlich berufen sind, an die Gemeinschaft mit unserem Gott und unserem Herrn Jesus Christus, und so lenkte sich ganz von selbst ihr Blick auf die Stätten, wo er einst gewandelt, und sie trachteten darnach, diese den Ungläubigen zu entreißen. Seht, manche Zeugnisse dieses ihres frommen Denkens sind noch auf uns gekommen. Damals begannen eine Anzahl von Kirchen gebaut zu werden, in denen ihr noch heut die fromme Gemeinde sich versammeln seht. Und wenn ihr diese Kirchen näher betrachtet, so bemerkt ihr leicht, wie alles daran ein Ausdruck ihres zum Himmel gerichteten Sinnes ist; nach oben weisen die spitzen Thürme, nach oben die spitzgeschlossenen Fenster, nach oben die mannigfache Zierat, die ihr daran erblickt." Hier dürften dann einige Abbildungen vom Kölner Dom und anderen am rechten Platze sein. — Jedenfalls würde sich das alles mit nicht zu vielen Worten sagen lassen und vielleicht könnte hinzugefügt werden, wie in dieser Zeit überhaupt ein höher gerichteter Sinn herrschte, und wie man auch die Gegenstände für den alltäglichen Gebrauch mit Liebe arbeitete und schön und kunstvoll verzierte. Das würde dann schon auf die mittelalterliche Ornamentik führen, deren Behandlung, wie wir sehen werden, einer anderen Disciplin würdigen Stoff zu bieten vermöchte. Wird aber solcher Gestalt das Pensum verarbeitet, so werden, davon bin ich überzeugt, die Kinder nicht nur die Kreuzzüge mit besserem Verständnis betrachten, sondern überhaupt dieser ganzen Zeit ein gänzlich anderes, jedenfalls ungemein wärmeres Interesse entgegenbringen. Das also zum Beispiel! — Dass eine solche Art der Geschichtsbehandlung nicht gerade leicht ist, jedenfalls eine eingehende Vorbereitung und eigenes Interesse beim Lehrer voraussetzt, wird von vornherein zugestanden.

Und nun noch ein kurzes Wort über die Art und Weise, wie solches Hereinziehen der Kunstgeschichte in den Geschichtsunterricht auch anderen Disciplinen Frucht trägt. Wir sahen, wie vorher, um auch hier bei der Gothik zu bleiben, der Raum offenblieb für die Erörterung stilistischer Eigenthümlichkeit. Wie könnte nun eine Hebung und Veredlung des Zeichenunterrichtes zweckmäßiger bewirkt werden, als dadurch, dass dem im Geschichtsunterricht angeregten Interesse für den Stil neue Nahrung geboten wird durch die Einführung in dessen Ornament. Dem dürfte eine kurze Darlegung der Constructionsprincipien des Stils, aus denen in der echten Kunst ja das decorative Element sich erst entwickelt, vorangehen. Und welche

Freude müsste es doch den Kindern machen, wenn sie nach Art der Lehrlinge in den alten deutschen Bauhütten, in die einfachen Geheimnisse der Drei-, Vier- und Vielpässe und Blätter, der Fischblasen, der Krabben, Kreuzblumen und Fialen und schließlich ganzer Decorations- und auch Constructionstheile eingeführt werden. Und welcher Preis lohnte solche Mühen, wenn sich so ungemerkt und unbewusst, ein leises, vielleicht mehr und mehr rege werdendes Gefühl für wahre Schönheit in die jungen Herzen schliche.

Und endlich wieviel anziehender wäre jetzt der Unterricht in der Geographie, wenn im Westen der Kölner Dom und im Süden die von Straßburg und Freiburg, im Osten die Marienburg und im Norden St. Marien zu Lübeck begegnete, und ein Wort des Lehrers die Kinder in ein Reich und eine Zeit versetzte, in der sie als „Gothik“ und „Mittelalter“ längst heimisch sind.

Soviel in kurzen Umrissen über die Kunstgeschichte in der Volksschule. Und das zum Schluss: Erst wenn sie aus dem Reich der pia desideria in irgend einer Form auf den Lectionsplan versetzt ist, wird die Schule das Bewusstsein haben können, in vollem Umfang ihren ideellen Aufgaben gerecht zu werden. Und wieweit diese auch hier gehen, mag die alte Erfahrung lehren, dass neue und große Perioden der Kunst nicht aus dem Genius einzelner, sondern aus der Mitte des Volkes heraus geboren werden.

Pädagogische Rundschau.

Entwurf eines Gesetzes, betr. die öffentliche Volksschule in Preufsen.

(Fortsetzung.)

Dritter Abschnitt. **Schulpflicht und Bestrafung der Schulversäumnisse.**

§. 83. Jedes Kind hat den Unterricht zu empfangen, welcher für die öffentliche Volksschule vorgeschrieben ist.

§. 84. Die Schulpflicht eines Kindes beginnt mit dem, auf das vollendete sechste Lebensjahr folgenden Aufnahmetermin.

Kinder, welche innerhalb dreier Monate nach einem Aufnahmetermin das sechste Lebensjahr vollenden, können auf Antrag der Eltern oder deren Stellvertreter in die öffentliche Volksschule aufgenommen werden, wenn sie die für den Schulbesuch erforderliche körperliche und geistige Reife besitzen.

Der Beginn des schulpflichtigen Alters kann von der Schulaufsichtsbehörde für bestimmte Bezirke aus örtlichen Gründen bis zur Dauer eines Jahres und aus persönlichen Gründen für körperlich oder geistig nicht genügend entwickelte Kinder auf angemessene Zeit hinausgeschoben werden.

§. 85. Die Schulpflicht eines Kindes endet mit dem, auf das vollendete vierzehnte Lebensjahr folgenden Entlassungstermin.

Die Entlassung aus der öffentlichen Volksschule findet in der Regel zweimal im Jahre statt.

§. 86. Zur Theilnahme an dem schulplanmäßigen Religionsunterrichte dürfen Kinder nicht angehalten werden, welche einer anderen Religion oder Confession als derjenigen angehören, deren Lehren dem Unterricht zugrunde liegen (§. 14).

Die Theilnahme an den übrigen Unterrichtsgegenständen der öffentlichen Volksschule ist allgemein verbindlich.

§. 87. Blinde und taubstumme Kinder sind der Schulpflicht nach Maßgabe der §§. 83 bis 86 unterworfen, letztere jedoch nur soweit, als besondere Veranstaltungen für ihren Unterricht vorhanden sind (§§. 96 ff.).

§. 88. Zum Besuche der öffentlichen Volksschule sind diejenigen Kinder nicht verpflichtet, welche in einer anderen öffentlichen Schule unterrichtet werden, oder anderweit einen Unterricht empfangen, welcher nach dem pflichtmäßigen Ermessen der Schulaufsichtsbehörde geeignet ist, den Unterricht in der öffentlichen Volksschule zu ersetzen.

Falls diese Voraussetzungen nicht zutreffen, ist die Schulaufsichtsbehörde befugt, den Besuch der öffentlichen Volksschule anzuordnen.

§. 89. Kinder, welche zum Besuch der öffentlichen Volksschule verpflichtet sind, können derselben nach näherer Anordnung der Schulaufsichtsbehörde zwangsweise zugeführt werden, wenn sie die Schule ohne genügenden Grund beharrlich versäumen.

§. 90. Eltern und deren Stellvertreter, insbesondere alle diejenigen Personen, deren Obhut schulpflichtige Kinder unterstellt sind, sowie Dienst- und Lehrherren haben dafür Sorge zu tragen, dass die zum Besuch der öffentlichen Vokssschule verpflichteten Kinder den Unterricht regelmäßig besuchen.

§. 91. Der Schulvorstand (Schulausschuss) hat die Fälle einer Versäumnis des Unterrichts zu prüfen und dieselben nach Ausschluss der Fälle, welche er nach dem Ergebnis seiner Ermittelungen im Einverständnis mit dem Schulaufsichtsbeamten für entschuldigt erachtet, zur Kenntnis der Ortspolizeibehörde zu bringen. Der Schulvorstand ist befugt und auf Erfordern verpflichtet, sich dabei gutachtlich über das Maß der Strafe zu äußern.

§. 92. Wird der Unterricht ohne genügenden Grund versäumt, so werden die im §. 90 bezeichneten Personen für jeden Tag, an welchem eine solche Versäumnis stattfindet, mit einer Geldstrafe von zehn Pfennigen bis zu einer Mark, und, falls diese nicht beigetrieben werden kann, mit Haft von drei Stunden bis zu einem Tage bestraft.

Statt der Haft kann während der für dieselbe bestimmten Dauer derjenige, gegen welchen die Strafe festgesetzt ist, ohne in Haft genommen zu werden, zu Gemeindearbeiten, welche seinen Verhältnissen und Fähigkeiten angemessen sind, angehalten werden.

§. 93. Arbeitgeber, welche schulpflichtige Kinder während der Unterrichtsstunden, zu deren Besuch sie verpflichtet sind, beschäftigen oder die Beschäftigung solcher Kinder in ihrem Dienst während der Unterrichtsstunden durch ihre Aufseher, Gehülfen oder Arbeiter dulden, werden, sofern nicht nach den Bestimmungen der Reichsgewerbeordnung eine härtere Strafe verwirkt ist, mit Geldstrafe von einer Mark bis zu einhundertundfünfzig Mark, und falls diese nicht beizutreiben ist, mit Haft bis zu vierzehn Tagen bestraft.

§. 94. Die Bestrafung erfolgt in dem durch das Gesetz vom 23. April 1883 (Gesetzsamml. S. 65), betreffend den Erlass polizeilicher Strafverfügungen wegen Übertretungen, vorgeschriebenen Verfahren.

Es ist gestattet, gegen mehrere Beschuldigte gemeinsame Strafverfügungen zu erlassen.

Die an Stelle einer nicht beizutreibenden Geldstrafe eintretende Haft kann vollstreckt werden, ohne dass der Versuch der Beitreibung der Geldstrafe gegen den zur Zahlung Verpflichteten gemacht worden ist, sofern die Zahlungsunfähigkeit desselben ortskundig ist.

Die Geldstrafen fließen nach Abzug der von dem Zahlungspflichtigen nicht beizutreibenden Kosten der Festsetzung und Vollstreckung zur Schulcasse.

§. 95. Eltern und deren Stellvertreter sind verbunden, den Kindern die nothwendigen Lernmittel, sowie das nothwendige Material für weibliche Handarbeiten anzuschaffen. Unterlassen sie dies, so werden die Lernmittel und das Material aus der Schulcasse angeschafft und die Kosten von den Pflichtigen, sofern nicht ihre Armut ortskundig ist, im Verwaltungswege beigetrieben.

§. 96. Von den für den Unterricht taubstummer Kinder bestimmten Veranstaltungen ist für diese Kinder Gebrauch zu machen, sofern nach dem pflicht-

mäßigen Ermessen der Schulaufsichtsbehörde für ihre ausreichende Unterweisung nicht anderweit gesorgt ist und die Veranstaltungen von ihrem Wohnort aus besucht werden können.

Gegen Eltern und deren Stellvertreter, welche für die Erfüllung dieser Pflicht nicht in Gemäßheit des §. 90 Sorge tragen, finden die Vorschriften der §§. 91 ff. mit der Maßgabe Anwendung, dass derjenige Schulvorstand (Schulausschuss) über die Versäumnisse zu befinden hat, welcher zuständig sein würde, wenn das Kind die öffentliche Volksschule zu besuchen hätte.

§. 97. Taubstumme Kinder, welche das achte Lebensjahr zurückgelegt haben und genügend entwickelt und bildungsfähig sind, können während des schulpflichtigen Alters von Obrigkeitswegen an einem innerhalb der Provinz belegenen Orte, an welchem sich eine Taubstummenanstalt befindet, untergebracht werden, sofern nicht anderweit für eine ausreichende Unterweisung derselben gesorgt ist.

§. 98. Ueber die Zulässigkeit der Unterbringung (§. 97) hat das Vormundschaftsgericht auf Antrag der Schulaufsichtsbehörde zu beschließen.

Dasselbe hat vor der Beschlussfassung die Eltern, sofern deren Vernehmung ohne erhebliche Schwierigkeiten erfolgen kann, bei Mündeln außerdem den Vormund oder Pfleger zu hören, und die gutachtliche Äußerung des Waisenrathes einzuholen. Das Vormundschaftsgericht kann Zeugen eidlich vernehmen.

§. 99. Der Beschluss des Vormundschaftsgerichts ist in einer Schlussverhandlung zu verkünden. Von dem zur Schlussverhandlung anberaumten Termine ist außer den im § 98 genannten Personen und Behörden der Schulvorstand (Schulausschuss) zu benachrichtigen. Dieselben sind berechtigt, über den Gegenstand der Verhandlung ihre Erklärung in diesem Termine oder vorher schriftlich abzugeben.

§. 100. Gegen den Beschluss des Vormundschaftsgerichts steht den in den §§. 98 und 99 genannten Personen und Behörden das Recht der Beschwerde zu, den Eltern jedoch nur dann, wenn der Beschluss auf Unterbringung lautet.

Die Beschwerde hat aufschiebende Wirkung, wenn sie innerhalb einer Woche, von Verkündung des Beschlusses an gerechnet, bei dem Vormundschaftsgerichte eingereicht wird.

§. 101. Hat die im §. 98 angeordnete Anhörung der Eltern, des Vormundes oder Pflegers nicht stattfinden können, so sind dieselben jederzeit berechtigt, die Wiederaufnahme des Verfahrens zu verlangen.

§. 102. Das Vormundschaftsgericht übersendet seinen auf Unterbringung gerichteten Beschluss dem verpflichteten Communalverbande (§. 103) durch Vermittelung des Landraths, in Stadtkreisen und in solchen Städten, welche weder in Communal- noch in Polizeiangelegenheiten der Aufsicht des Landraths unterworfen sind, durch Vermittelung des Gemeindevorstandes.

§. 103. Die Provinzialverbände, die communalständischen Verbände Wiesbaden und Cassel, der Landescommunalverband der Hohenzollernschen Lande, sowie der Stadtkreis Berlin haben die Verpflichtung, auf Grund des Beschlusses des Vormundschaftsgerichts die Unterbringung in einer diesem Gesetze entsprechenden Weise nach näherer Bestimmung der zu erlassenden Verwaltungsreglements (§. 108) herbeizuführen, sofern das Kind den erforderlichen

Unterricht in einer Taubstummenanstalt nach Maßgabe des vorhandenen Platzes erhalten kann.

Verpflichtet zur Unterbringung ist derjenige Communalverband, in dessen Gebiete das betreffende Kind seinen Wohnsitz hat.

§. 104. In betreff der nach diesem Gesetze untergebrachten nicht bevormundeten Kinder üben die Waisenräthe eine gleiche Aufsicht, wie ihnen solche die Vormundschaftsordnung vom 5. Juli 1875 (Gesetzsamml. S. 431) insbesondere in den §§. 53 und 54 in betreff der Mündel übertragen hat.

Die Communalverbände haben von der Unterbringung und von jedem Wechsel des Aufenthaltes eines Zöglings dem Waisenrathe des Aufenthaltsortes Kenntnis zu geben.

Ingleichen ist dem Vormundschaftsgerichte von der Unterbringung und Entlassung eines Zöglings Mittheilung zu machen.

§. 105. Das Recht der zwangsweisen Unterbringung hört, abgesehen von der Aufhebung des Unterbringungsbeschlusses im Falle des §. 101, auf:

1. mit dem vollendeten Ablauf des schulpflichtigen Alters des Zöglings,
2. mit dem Beschlusse der Entlassung aus der Zwangserziehung.

Die Entlassung aus der Zwangserziehung ist von dem verpflichteten Communalverbande zu beschließen, sobald die Erreichung des Zweckes der zwangsweisen Unterbringung anderweit sichergestellt ist.

Wird von den Eltern, dem Vormund oder Pfleger die Entlassung aus der Zwangserziehung beantragt, weil der Zweck dieser Erziehung anderweit sichergestellt sei, so entscheidet über den Antrag das Vormundschaftsgericht. Gegen den abweisenden Beschluss des Gerichts steht dem Antragsteller das Recht der Beschwerde zu. Die Beschwerde muss innerhalb einer Woche bei dem Vormundschaftsgericht eingereicht werden.

Ein abgewiesener Antrag darf nicht vor Ablauf von sechs Monaten erneuert werden.

§. 106. Die gerichtlichen Verhandlungen sind gebüren- und stempelfrei. Die baren Auslagen fallen der Staatscasse zur Last.

Beschwerden werden in dem für Vormundschaftssachen bestehenden Instanzenwege erledigt.

§. 107. Falls nicht anderweit die Aufbringung der Kosten für die Versorgung hilfsbedürftiger Taubstummen geregelt ist, fallen diejenigen Kosten, welche durch die Unterbringung und die dabei übrige reglementsmäßige erste Ausstattung des Zöglings und durch die Rückreise der Entlassenen erwachsen, dem Ortsarmenverbande, in welchem der Zögling seinen Unterstützungswohnsitz hat, alle nöthigen Kosten des Unterhalts und der Erziehung den vorerwähnten Verbänden zur Last, soweit sie nicht aus dem eigenen Vermögen des Zöglings getragen oder von den aus privatrechtlichen Titeln zur Alimentation Verpflichteten eingezogen werden können.

Die Verbände sind befugt, zur Bestreitung der Kosten, die ihnen zufolge der Gesetze vom 8. Juli 1875 (Gesetzsamml. S. 497), vom 7. März 1868 (Gesetzsamml. S. 223), der Allerhöchsten Cabinetsordre vom 16. September 1867 (Gesetzsamml. S. 1528) und des Gesetzes vom 11. März 1872 (Gesetzsamml. S. 257) aus der Staatscasse gewährten Renten und Fonds zu verwenden.

Zum Zweck der Beitreibung der Kosten aus dem eigenen Vermögen des Zöglings oder von den aus privatrechtlichen Titeln zur Alimentation Ver-

pflichteten werden nach Anhörung des Communalverbandes durch den Minister des Innern Pauschsätze für die Unterbringung festgestellt.

§. 108. Die näheren Bestimmungen über die Verwaltung des den Communalverbänden durch dieses Gesetz übertragenen Verwaltungszweiges erfolgen durch besondere von den Vertretungen der betreffenden Verbände zu erlassende Reglements.

Diese Reglements bedürfen der Genehmigung des Ministers des Innern und des Unterrichtsministers in betreff derjenigen Bestimmungen, welche sich auf die Unterbringung, die Behandlung, den Unterricht und die Entlassung der Zöglinge beziehen.

§. 109. Wenn einer der im §. 103 gedachten Verbände die ihm nach diesem Gesetze obliegenden, von der Behörde innerhalb der Grenzen ihrer Zuständigkeit festgestellten Leistungen zu erfüllen verweigert oder unterlässt, so entscheidet das Oberverwaltungsgericht auf den Antrag des Oberpräsidenten, in den Hohenzollernschen Landen des Regierungspräsidenten.

Vierter Abschnitt. **Anstellung, Dienstverhältnis und Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen.**

§. 110. Die Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen werden von der Schulaufsichtsbehörde unter der durch dieses Gesetz geordneten Betheiligung der Gemeinden (Gutsbezirke, Schulverbände) aus der Zahl der Befähigten angestellt.

Alle bisherigen Rechte zur Ernennung, Anstellung, Berufung, Wahl oder Präsentation von Lehrern und Lehrerinnen an öffentlichen Anstalten sind aufgehoben, ohne Unterschied, ob solche auf Gesetz, Gewohnheitsrecht, Herkommen oder auf besonderen Rechtstiteln beruhen.

§. 111. Dem Gemeindevorstand (Gutsvorsteher, Schulausschuss) steht das Recht zu, für jede erledigte oder neuerrichtete Schulstelle der Schulaufsichtsbehörde binnen einer von derselben zu bestimmenden Frist eine oder mehrere Personen in Vorschlag zu bringen.

Der Gemeindevorstand ist verpflichtet, vorher den Schulvorstand zu hören und dessen gutachtliche Äußerung seinem Vorschlage beizufügen.

Die gleiche Verbindlichkeit liegt dem Gutsvorsteher ob, wenn ein Schulvorstand im Gutsbezirk besteht (§. 56).

Ist das letztere nicht der Fall, so hat der Gutsvorsteher vorher das Gutachten des Schulaufsichtsbeamten einzuholen.

§. 112. Die Vorschläge sind von der Schulaufsichtsbehörde bei ihrer Entscheidung über die Besetzung der Stelle zu berücksichtigen, sofern nicht erhebliche Gründe entgegenstehen.

Wird der Vorschlag des Gemeindevorstandes, des Gutsvorstehers oder des Schulausschusses nicht berücksichtigt, so ist demselben von der Schulaufsichtsbehörde ein Bescheid über die Gründe der anderweiten Entscheidung zu ertheilen.

§. 113. Über die einstweilige Versehung einer Lehrerstelle wird von der Schulaufsichtsbehörde die erforderliche Anordnung getroffen, soweit die Besorgung der Geschäfte nicht durch Heranziehung anderer Lehrer derselben oder einer benachbarten Gemeinde (Gutsbezirks, Schulverbandes) erfolgt (§. 121).

§. 114. Die Anstellung erfolgt für sämmtliche Volksschulen des Bezirks (Gemeinde, Gutsbezirks, Schulverbandes).

An welcher Volksschule oder in welcher Volksschulclasse in der Gemeinde (Gutsbezirk, Schulverband) ein Lehrer (Lehrerin) beschäftigt werden soll, wird im Schulaufsichtswege nach Anhörung des Schulvorstandes (Schulausschusses) bestimmt.

§. 115. Die einstweilige Anstellung erfolgt mittels Verfügung.

Die zur definitiven Anstellung gelangenden Lehrer und Lehrerinnen erhalten eine von der Schulaufsichtsbehörde auszufertigende förmliche Bestallung.

Bei jeder Versetzung eines definitiv Angestellten in ein Schulamt in einer anderen Gemeinde (Gutsbezirk, Schulverband) ist eine neue Bestallung anzufertigen.

Die Mittheilung über das bewilligte Diensteinkommen erfolgt mittels Verfügung.

§. 116. Die eidliche Verpflichtung der Lehrer und Lehrerinnen erfolgt bei ihrem ersten Eintritt in den öffentlichen Schuldienst in der Form, welche für den Diensteid der im unmittelbaren Staatsdienst stehenden Beamten vorgeschrieben ist, durch den von der Schulaufsichtsbehörde damit Beauftragten.

§. 117. Wo mit dem Schulamte ein kirchliches Amt vereinigt ist, wird an dem wegen Berufung zu dem kirchlichen Amte bestehenden Rechte nichts geändert.

Wird über die Person des in dem vereinigten Amte Anzustellenden ein Einvernehmen erreicht, so wird das Einverständnis der zur Berufung zu dem kirchlichen Amte Berechtigten bei einstweiliger Anstellung in der Anstellungsverfügung, bei definitiver Anstellung in der Bestallung zum Ausdruck gebracht.

§. 118. Die Schulaufsichtsbehörde kann die Trennung des mit dem Volksschulamte vereinigten kirchlichen Amtes von dem ersteren anordnen:

1. wenn das Einvernehmen über die Person des Anzustellenden nicht zu erreichen ist;
2. wenn die Wahrnehmung des kirchlichen Amtes den Lehrer in der Erfüllung seiner schuldienstlichen Obliegenheiten behindert, insbesondere die regelmäßige Ertheilung des Unterrichts in der Schule beeinträchtigt oder sonst das Schulinteresse schädigt und auf anderem Wege die Beseitigung solcher Übelstände nicht herbeizuführen ist.

   Es kann auch die Abtrennung einzelner kirchlicher Functionen, insbesondere der niederen Küsterdienste, verlangt werden;
3. wenn die Gemeinde (Gutsbezirk, Schulverband) die Trennung verlangt;
4. wenn diejenigen, welchen das Recht zur Besetzung des kirchlichen Amtes zusteht, ihrerseits unter Zustimmung der vorgesetzten Kirchenbehörde die Trennung verlangen.

Bevor die Trennung zur Ausführung gebracht wird, ist eine Auseinandersetzung über das Vermögen, welches während des Bestehens der Vereinigung für Schulzweke und für kirchliche Zwecke, oder zugleich und gemeinsam für Schul- und kirchliche Zwecke gedient hat, zwischen den Betheiligten im Verwaltungswege herbeizuführen.

Auf diese Auseinandersetzung findet die Vorschrift des §. 36 mit der Maßgabe entsprechende Anwendung, dass die Vereinbarung über die Aus-

einandersetzung zwischen den Betheiligten auch der Bestätigung durch die kirchliche Aufsichtsbehörde bedarf.

Der Lehrer, welcher zur Zeit der Trennung des kirchlichen Amtes von dem Schulamte zum Bezuge des mit dem vereinigt gewesenen Amte verbundenen Diensteinkommens berechtigt gewesen ist, hat Anspruch auf die fernere Gewährung eines Diensteinkommens in gleichem Betrage, sofern nicht seine Anstellung unter dem ausdrücklichen Vorbehalte erfolgt ist, dass und bis zu welchem Betrage er für den Fall einer Trennung des vereinigten Amtes eine Kürzung seines Diensteinkommens sich gefallen lassen müsse.

§. 119. Während der Schulzeit dürfen Lehrer und Lehrerinnen ihr Amt ohne Urlaub nicht verlassen.

Der nächste Dienstvorgesetzte darf bis zu acht Tagen, der Kreisschulinspector bis zu vierzehn Tagen, die Schulaufsichtsbehörde bis zu drei Monaten Urlaub ertheilen.

Längeren Urlaub ertheilt der Unterrichtsminister.

Für Reisen während der Ferien bedarf es eines Urlaubes nicht. Von einer beabsichtigten Reise ist vor Antritt derselben dem Dienstvorgesetzten rechtzeitig Anzeige zu erstatten.

Bei Gewährung eines längeren als einmonatlichen Urlaubs, sowie bei Gewährung jedes Urlaubs, durch welchen Kosten für Vertretung entstehen, ist der Schulvorstand (Schulausschuss, Gutsvorsteher — §. 55 —) zu hören.

Das Diensteinkommen wird auf die ersten einen und einen halben Monat des Urlaubs unverkürzt gezahlt. Für weitere vier und einen halben Monat tritt ein Abzug zum Betrage der Hälfte ein, während bei fernerem Urlaub keine Besoldung zu gewähren ist; doch findet bei Beurlaubungen wegen Krankheit und zur Wiederherstellung der Gesundheit auch für die über einen und einen halben Monat hinausgehende Zeit der unumgänglich nothwendigen Abwesenheit kein Abzug statt.

Bei der Einberufung zum Militärdienst finden rücksichtlich des Diensteinkommens, des Dienstalters und der Offenhaltung der Stelle, sowie aller sich daraus ergebenden Ansprüche die für Staatsbeamte geltenden Bestimmungen Anwendung.

§. 120. Lehrern und Lehrerinnen, welche aus dem öffentlichen Volksschuldienst ausscheiden, darf die Entlassung zum Schluss des Schulhalbjahres nicht versagt werden, wenn sie dieselbe drei Monate vorher bei der Schulaufsichtsbehörde nachgesucht haben.

Lehrerinnen scheiden im Falle ihrer Verheiratung mit dem Schluss des Schulhalbjahres aus dem öffentlichen Volksschuldienst aus.

§. 121. Lehrer und Lehrerinnen sind verpflichtet, innerhalb der Gemeinde (Gutsbezirks, Schulverbandes), in welcher sie angestellt sind, so lange als erforderlich erledigte Stellen an Volksschulen mit zu versehen und ihre Amtsgenossen in Fällen der Behinderung derselben zu vertreten.

Lehrer sind verpflichtet, von ihrem Wohnort aus neben der Wahrnehmung des Schuldienstes in der Gemeinde (Gutsbezirk, Schulverband), in welcher sie angestellt sind, auch in benachbarten Gemeinden (Gutsbezirken, Schulverbänden) erledigte Schulstellen mit zu versehen und Lehrer und Lehrerinnen in Fällen der Behinderung derselben zu vertreten, sowie an benachbarten Schulen, wo

ein besonderer confessioneller Religionsunterricht angeordnet ist, dessen Ertheilung zu übernehmen.

Die erforderlichen Anordnungen erfolgen durch den Schulaufsichtsbeamten.

Die Vertretung der mit vollem Gehalt beurlaubten Lehrer und Lehrerinnen, sowie die Versehung erledigter Lehrerstellen während der Gnadenzeit erfolgt durch die für dieselbe Gemeinde (Gutsbezirk, Schulverband) angestellten Lehrer und Lehrerinnen unentgeltlich, sofern nicht die Gemeinde (Gutsbezirk, Schulverband) anders beschließt. Im übrigen ist eine Vergütung zu gewähren, welche nach Anhörung der Betheiligten von der Schulaufsichtsbehörde festgesetzt wird.

Die Vergütung bei Heranziehung benachbarter Lehrer wird von der Gemeinde (Gutsbezirk, Schulverband) gezahlt, in welcher sich die Schule befindet, an der der Dienst geleistet wird.

§. 122. Lehrer sind, wo eine Fortbildungsschule besteht, verpflichtet, nach Anordnung der Schulaufsichtsbehörde die Ertheilung von Unterricht an derselben bis zum Maße von sechs Lehrstunden wöchentlich gegen eine Vergütung nebenamtlich zu übernehmen. Die Vergütung wird erforderlichenfalls von der Schulaufsichtsbehörde festgesetzt.

§. 123. Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen bedürfen zur Übernahme von Nebenämtern und Nebenbeschäftigungen der Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde.

Dieselbe hat zuvor den Schulvorstand (Schulausschuss, Gutsvorsteher) zu hören.

§. 124. Auf Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen finden Anwendung:

1. die Bestimmnng im §. 1 des Gesetzes, betreffend die Betheiligung der Staatsbeamten bei der Gründung und Verwaltung von Actien-, Commandit- und Bergwerksgesellschaften vom 10. Juni 1874 (Gesetzsamml. S. 244);
2. die Bestimmungen wegen des Betriebes eines Gewerbes durch Beamte, deren Ehefrauen, in ihrer väterlichen Gewalt stehende Kinder, ihre Dienstboten und andere Mitglieder ihres Hausstandes.

§. 125. Das Gesetz, betreffend die Dienstvergehen der nicht richterlichen Beamten, vom 21. Juli 1852 (Gesetzsamml. S. 465) findet auf Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen mit folgenden Maßgaben Anwendung:

1. der Kreisschulinspector ist befugt, Geldbußen bis zu neun Mark zu verhängen;
2. gegen Volksschullehrer und Lehrerinnen kann die im §. 16 Nr. 1 daselbst bestimmte Disciplinarstrafe verhängt werden;
3. einstweilig angestellte Lehrer unterliegen der Bestimmung des §. 83 a. a. O.;
4. bei der zwangsweisen Versetzung von Lehrern und Lehrerinnen in den Ruhestand, §. 90 a. a. O., entscheidet in erster Instanz die Bezirksregierung, in der Recursinstanz der Unterrichtsminister.

§. 126. Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen erhalten bei den im Auftrage der Schulaufsichtsbehörde oder auf deren Verfügung ausgeführten Reisen zu Conferenzen eine Vergütung aus der Staatscasse nach Maßgabe der vom Unterrichtsminister in Gemeinschaft mit dem Finanzminister zu treffenden Bestimmungen.

§. 127. Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen erhalten bei Versetzungen Umzugskosten unter Anwendung der für Staatsbeamte bestehenden Vorschriften mit der Maßgabe, dass

1. einstweilig angestellte Lehrer und Lehrerinnen als nicht etatsmäßig angestellte Beamte gelten.
2. Lehrerinnen stets den Beamten ohne Familie gleichstehen.

Die Vergütung ist bei Versetzungen, welche gegen den Vorschlag der Gemeinde (Gutsbezirks, Schulverbandes) stattfinden (§. 112), aus der Staatscasse, anderenfalls von der Gemeinde (Gutsbezirk, Schulverband), in welche die Versetzung stattfindet, zu gewähren.

Die näheren Bestimmungen über die Höhe der Vergütung werden von dem Unterrichtsminister in Gemeinschaft mit dem Finanzminister getroffen.

Diensteinkommen.

§. 128. Jeder Lehrer (Lehrerin) an einer öffentlichen Volksschule soll ein festes, nach den örtlichen Verhältnissen und der besonderen Amtsstellung des Lehrers angemessenes Diensteinkommen erhalten, bestehend:

1. in einer festen, ihrem Betrage nach in einer bestimmten Geldsumme zu berechnenden und festzusetzenden Besoldung (Grundgehalt),
2. in Alterszulagen,
3. in freier Dienstwohnung oder entsprechender Mietsentschädigung.

§. 129. Das Grundgehalt der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen ist durch die Schulaufsichtsbehörde für jeden Schulort mit Rücksicht auf die örtlichen Preis- und sonstigen Verhältnisse, sowie für Amtsstellungen mit besonderem Wirkungskreise nach der Wichtigkeit und Schwierigkeit der Geschäfte festzusetzen.

Vor der Festsetzung ist der Gemeindevorstand (Gutsvorsteher, Schulvorstand im Gutsbezirk — §. 56 —, Schulausschuss) und, sofern die Festsetzung abweichend von dem Beschlusse desselben erfolgen soll, bezüglich der städtischen Lehrer (Lehrerinnen) der Bezirksausschuss, bezüglich der ländlichen der Kreisausschuss zu hören.

Das Einkommen der einstweilig angestellten Lehrer kann auf einen Theil des Grundgehaltes beschränkt werden.

§. 130. Bei Verbindung eines Schul- und Kirchenamtes ist das Grundgehalt mit Rücksicht auf die durch letzteres erwachsende Mehrarbeit durch Anordnung der Schulaufsichtsbehörde nach Anhörung des Gemeindevorstandes (Gutsvorstehers, Schulvorstandes im Gutsbezirk — §. 56 —, Schulausschusses) und des Vorstandes der Kirchengemeinde in angemessener Weise zu erhöhen.

Der Mehrbetrag darf die Gesammtsumme der Einkünfte aus dem zur Dotation des vereinigten Amtes bestimmten Schul-, Kirchen- und Stiftungsvermögen nicht übersteigen.

§. 131. Die Alterszulagen sind nach Maßgabe der örtlichen Verhältnisse in der Weise zu gewähren, dass der Bezug spätestens mit vollendetem zehnten Dienstjahre beginnt, und mindestens sechs Stufen mit einem jedesmaligen Zwischenraum von höchstens fünf Jahren eingerichtet werden.

Mit dieser Maßgabe beschließt die Gemeinde (Gutsbezirk, Schulverband), in welchen Zeitabschnitten die Alterszulagen den Lehrern und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen bewilligt werden sollen.

§. 132. Bei Berechnung des Dienstalters für die Gewährung der Alterszulagen kommt die gesammte Zeit in Ansatz, während welcher ein Lehrer (Lehrerin) im öffentlichen Schuldienst in Preußen sich befunden hat.

Die Dienstzeit wird vom Tage der ersten eidlichen Verpflichtung für den öffentlichen Schuldienst gerechnet.

Kann ein Lehrer (Lehrerin) nachweisen, dass seine Vereidigung erst nach seinem Eintritt in den öffentlichen Schuldienst stattgefunden hat, so wird die Dienstzeit von letzterem Zeitpunkt an gerechnet.

§. 133. Der Bezug der Alterszulage beginnt mit dem Ablauf desjenigen Vierteljahres, in welchem die erforderliche Dienstzeit vollendet wird.

§. 134. Die Höhe der Alterszulagen ist wie die Höhe des Grundgehaltes nach den örtlichen Verhältnissen und gegebenenfalls nach der besonderen Amtsstellung festzusetzen.

In keinem Falle darf die Alterszulage niedriger bemessen werden als

1. für Lehrer nach vollendetem zehnten Dienstjahre auf jährlich einhundert Mark, steigend von fünf zu fünf Jahren um je einhundert Mark bis auf jährlich sechshundert Mark.
2. für Lehrerinnen nach vollendetem zehnten Dienstjahre auf jährlich siebzig Mark, steigend von fünf zu fünf Jahren um je siebzig Mark bis aut jährlich vierhundertundzwanzig Mark.

§. 135. Ein rechtlicher Anspruch auf Gewährung von Alterszulagen steht den Lehrern und Lehrerinnen zwar nicht zu, die Versagung ist jedoch nur bei unbefriedigender Dienstführung zulässig.

Die Versagung bedarf der Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde.

Wird die Gewährung der Alterszulage versagt, so ist dem Lehrer (Lehrerin) über die Gründe ein schriftlicher Bescheid zu ertheilen.

§. 136. Lehrer auf dem Lande sollen in der Regel eine freie Dienstwohnung erhalten. Es ist überall, wo seither Lehrern freie Dienstwohnung gewährt ist, die Einziehung der Wohnung nur mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde zulässig.

§. 137. Bei der Anlage neuer Dienstwohnungen für einen alleinstehenden oder ersten Lehrer auf dem Lande sind in der Regel zwei heizbare Stuben von 20 bis 25 Quadratmeter Grundfläche, zwei Kammern von je 15 bis 18 Quadratmeter Grundfläche nebst Küche und Vorrathsgelassen herzustellen.

Im übrigen erlässt die Schulaufsichtsbehörde über den Umfang der Dienstwohnungen die allgemeinen Anordnungen unter Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse und der Amtsstellung.

§. 138. Die von der Dienstwohnung zu entrichtenden öffentlichen Lasten und Abgaben werden von der Gemeinde (Gutsbezirk, Schulverband) getragen.

Derselben liegt auch die bauliche Unterhaltung der Dienstwohnung ob.

Die kleinen Reparaturen hat der Lehrer (Lehrerin) zu bestreiten. Die näheren Bestimmungen darüber, was zu den kleinen Reparaturen gehört, sowie über die Rechte und Pflichten des Lehrers (Lehrerin) inbetreff der Dienstwohnung, wegen der Beseitigung von Mängeln und Schäden, wegen der Übergabe und Rückgewähr, sowie wegen der Auseinandersetzung zwischen dem abziehenden Lehrer oder den Erben des verstorbenen Lehrers und dem anziehenden Lehrer werden durch ein Regulativ getroffen, welches der Unter-

richtsminister in Anlehnung an die wegen der Dienstwohnungen der Staatsbeamten und deren Unterhaltung bestehenden Vorschriften erlässt.

§. 139. Der Wert der freien Dienstwohnung und die Höhe der Mietsentschädigung sind im Anschluss an die für den Wohnungsgeldzuschuss der unmittelbaren Staatsbeamten bestehenden Servisclassen regierungsbezirksweise nach Anhörung des Bezirksausschusses von der Schulaufsichtsbehörde festzustellen.

§. 140. Wo eine Dienstwohnung im Schulhause gegeben wird, ist daneben in der Regel die Entnahme der freien Feuerung aus den für die Beheizung der Schulräume bestimmten Vorräthen zu gestatten.

§. 141. Wo auf dem Lande eine Dienstwohnung gegeben wird, ist daneben thunlichst eine Landnutzung zu gewähren. Dieselbe soll in einem Hausgarten und für einen alleinstehenden oder ersten Lehrer in der Regel aus den für das Wirtschaftsbedürfnis einer Lehrerfamilie erforderlichen Acker-, Wiesen- oder Weideflächen bestehen.

Zur Bewirtschaftung des Landes sind die erforderlichen Wirtschaftsgebäude herzustellen.

Die Grundsteuer sowie die sonstigen Lasten und Abgaben von dem Schulland werden von der Gemeinde (Gutsbezirk, Schulverband) getragen.

Wo mit einer Lehrerstelle bisher eine größere Landnutzung oder sonstige Berechtigungen verbunden gewesen sind, behält es dabei sein Bewenden.

Bei Streitigkeiten zwischen dem abgehenden Lehrer oder den Erben des verstorbenen Lehrers und dem anziehenden Lehrer oder der Gemeinde (Gutsbezirk, Schulverband) über die Auseinandersetzung wegen der Nutzung des Dienstlandes trifft die Schulaufsichtsbehörde eine im Verwaltungswege vollstreckbare einstweilige Entscheidung.

§. 142. Wo bisher die Gewährung von Naturalien und Naturalbezügen stattgefunden hat, kann es dabei unter Zustimmung der Betheiligten sein Bewenden behalten.

§. 143. Auf das festgesetzte Grundgehalt sind anzurechnen:

1. der Ertrag des Dienstlandes.

   Die Anrechnung erfolgt nach einem festen Verhältnis zum Grundsteuerreinertrage, welches für den Umfang jedes Kreises durch den Kreisausschuss festgesetzt wird;

2. die freie Feuerung.

   Dieselbe wird mit $3^1/_2$ Procent des Grundgehalts angerechnet;

3. die sonstigen Diensteinkünfte an Geld oder Naturalien, welche der Lehrer herkömmlich (§. 142) oder aus Berechtigungen, soweit sie nicht die Gegenleistung für besondere Dienste bilden, aus anderweit zur Dotation der Stelle bestimmten Schul-, Kirchen- und Stiftungsvermögen oder aus den auf besonderen Rechtstiteln entspringenden Verpflichtungen Dritter zu beziehen hat.

   Die Anrechnung erfolgt mit denjenigen Beträgen, welche die Schulaufsichtsbehörde nach Anhörung des Gemeindevorstandes (Gutsvorstehers, Schulvorstandes im Gutsbezirk — §. 56 —, Schulausschusses) und des Lehrers (Lehrerin) bei der Anstellung festgesetzt.

   Fixirte Geldbeträge sind zum vollen Betrage, Naturalien nach den

Durchschnittspreisen der letzten sechs Jahre anzurechnen. Unfixirte oder blos zufällige Bezüge bleiben außer Ansatz.

§. 144. Die Zahlung des baren Diensteinkommens erfolgt bei definitiver Anstellung vierteljährlich, bei einstweiliger monatlich im Voraus.

§. 145. Die Remunerationen für nicht vollbeschäftigte Lehrkräfte sowie für einstweilige Verwaltung erledigter Lehrerstellen werden von der Schulaufsichtsbehörde nach Anhörung des Gemeindevorstandes (Gutsvorstehers, Schulvorstandes im Gutsbezirk — §. 56 —, Schulausschusses) festgesetzt.

§. 146. Nach Maßgabe der vorstehenden Vorschriften (§§. 128 ff.) trifft die Schulaufsichtsbehörde die allgemeinen Anordnungen und beschließt im einzelnen Falle über die Feststellung der Einkommenstheile.

§. 147. Die bestehenden Gehaltsregulative, Ordnungen und Festsetzungen sind nach Maßgabe der Vorschriften der §§. 128 ff. einer Revision zu unterziehen. Das Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen ist hiernach neu festzusetzen. Den Lehrern und Lehrerinnen verbleiben die ihnen nach den Anstellungsurkunden rechtlich zustehenden Ansprüche.

§. 148. Auf die Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen finden die Bestimmungen des ersten Abschnitts des Gesetzes, betreffend die Erweiterung des Rechtsweges, vom 24. Mai 1861 (Gesetzsamml. S. 241) mit der Maßgabe Anwendung, dass die Klage gegen den, die Gemeinde (Gutsbezirk, Schulverband) vertretenden Vorstand zu richten ist. (Schluss folgt.)

Aus dem Regierungsbezirk Kassel. Die königliche Regierung und der Hessische Volksschullehrerverein. Die Königl. Regierung zu Kassel hat unter dem 14. November v. J. an den Vorstand des Hessischen Volksschullehrervereins folgende Verfügung erlassen: „Bei der am 29. und 30. September in Eschwege abgehaltenen Jahresversammlung des Hessischen Lehrervereins hat der Vortrag des Lehrers Zieprecht über die Localschulinspection bezw. die Nothwendigkeit der geistlichen Ortsschulaufsicht einen Gegenstand der Tagesordnung gebildet. Wenn schon die Wahl eines Themas, welches auf eine abfällige Kritik über eine zu Recht bestehende, den Volksschullehrern vorgesetzte dienstliche Instanz hinzielt, in einer Versammlung, an welcher auch Geistliche theilnehmen, als der amtlichen Stellung der Lehrer nicht entsprechend bezeichnet werden muss, so erscheint es doppelt bedenklich und für die Autorität der betreffenden Beamten nachtheilig, wenn über den Inhalt eines derartigen Vortrags und die darüber aufgestellten Thesen eine weitgehende Verhandlung stattfindet. Hat sich auch der Vortrag selbst wie die Discussion von Anfeindungen und Ausfällen gegen die Kirche freigehalten, so genügte doch schon der Umstand, dass dem geistlichen Stande die Befähigung für das ihm anvertraute Amt der Ortsschulaufsicht durch die ihm dienstlich unterstellten Lehrer in theilweise wegwerfendem Tone abgesprochen wurde, um die Standesehre der Geistlichen in hohem Grade zu verletzen. Deshalb hat sich auch das hiesige Königl. Consistorium veranlasst gefunden, in einem an uns gerichteten Schreiben diesem Gefühle Ausdruck zu geben. Ein solcher Schritt war um so berechtigter, als die in der Tagespresse erschienenen Referate aus dem Verlauf der Versammlung größtentheils in einseitiger Weise das für den Wegfall der geistlichen Localschulinspection angeführte hervorgehoben, dagegen die Ausführungen unseres

Vertreters zu gunsten der seitherigen Ortsschulaufsicht ganz übergangen oder in abgeschwächter Fassung wiedergegeben haben. Der Erfolg ist denn auch gewesen, dass die Behandlung des Gegenstandes, weit entfernt, den Frieden zwischen Kirche und Schule zu fördern, wie der Berichterstatter in Aussicht stellte, im Gegentheil Verstimmung und Unfrieden gesäet hat, zum Nachtheil des gerade in unseren Tagen nothwendigen einträchtigen Zusammenwirkens von Schule und Kirche. Nach solchen Erfahrungen halten wir es für unerlässlich, dass uns künftig das Programm der in Aussicht genommenen Verhandlungen vor der Hauptversammlung mitgetheilt wird, wobei wir bemerken, dass die rechtzeitige Vorlage des Programms sich durch schriftliche Abstimmung der Bezirksvereine über die Vorschläge des Vereinsvorstandes recht wol ermöglichen lassen wird. Wir werden dadurch in die Lage versetzt werden, die Tagesordnung unter dem Gesichtspunkte der von uns zu vertretenden staatlichen und Schul-Interessen zu prüfen und nach Befinden, wenn auch zu unserem Bedauern, auf eine Vertretung bei der Jahresversammlung zu verzichten, etwaige Ausschreitungen aber demnächst in disciplinare Erwägung zu ziehen."

Ich kann mir nicht denken, dass Herr Zieprecht geglaubt hat, die Behandlung des Gegenstandes würde den Frieden zwischen Kirche und Schule fördern; dass aber der Fortfall der Localschulaufsicht dem Frieden zu Gute kommen würde, das kann doch wol niemand im Ernste bezweifeln. Man kann wol dem Lehrerstande verbieten, seine Unzufriedenheit zu äußern, aber keine Macht der Erde kann ihn zwingen, mit unhaltbaren Zuständen zufrieden zu sein. Es scheint aber fast so, als ob man den Frieden zwischen Schule und Kirche für gesichert hält, wenn nur die Kirche zufrieden ist. Übrigens erinnerte erst wieder kürzlich ein „Pastor und Schulinspector" im „Reichsboten" seine Amtsbrüder an ihr eigenes Verhältnis zu ihren juristischen Vorgesetzten. „Wir Pastoren fordern mit Recht fachmännische Beurtheilung unserer eigenen Arbeit und fachmännische Leitung der Kirche. Vorurtheilslose Juristen stehen dabei auf unserer Seite, wenngleich die Mehrzahl derselben sich von dem bureaukratischen Vorurtheil nicht frei machen kann, dass Juristen zu allem am geschicktesten seien. Die Lehrer fordern mit Recht fachmännische Beurtheilung ihrer eigenen Arbeit und fachmännische Leitung der Schule. Wir Pastoren sollten nicht den Fehler der Juristen nachmachen." Zieprechts Vortrag gipfelte in folgenden Sätzen: „Hervorgegangen aus einer Störung der natürlichen Entwickelung, wirkt die Localschulinspection in hohem Grade hemmend auf die Aus- und Durchbildung der Volksschule und muss daher als ein unberechtigtes Glied aus dem Organismus derselben entfernt werden. Das ist das Urtheil der Geschichte . . . . . Die Localschulinspection ist eine dem heutigen Stande der Volksschule widersprechende, unfruchtbare, die Thätigkeit des Lehrers hemmende, sein Ansehen schädigende Einrichtung. Das ist das Urtheil der Gegenwart."

Da die Königl. Regierung auf die Ausführungen ihres Vertreters großes Gewicht legt, lasse ich dieselben hier folgen. Herr Regierungs- und Schulrath Dr. Falckenheiner führte nach dem „officiellen" Bericht aus: „Es sei gewiss eine undankbare Aufgabe, Wasser in den Wein gießen zu wollen unter dem Eindruck eines lebhaften, in begeistertem Tone gehaltenen Vortrags. Er rechne darum weniger auf äußeren Erfolg bei Darlegung seiner Ansicht. Zu größeren Versammlungen käme man ohnehin meist mit festen Entschlüssen, die Worte werden mehr zum Saale hinaus, als in den Saal gesprochen. Der Herr Vor-

tragende habe einen Ausspruch von ihm angeführt, den er allerdings vor zwölf Jahren einmal gethan habe: „Der beste Schulinspector ist der innere, das Gewissen.“ Damit habe er aber nicht sagen wollen, dass alle äußere Schulinspection wegfallen solle; denn es gebe ein enges und ein weites Gewissen. Auch habe Herr Zieprecht ausgeführt, dass nur die Localschulinspection fallen solle. Er wolle jedoch einmal die Kehrseite zeigen. Es könnten später doch wol manche sagen: „Hätten wir doch die früheren Zeiten noch!“ Der Localschulinspector solle zunächst auf Pünktlichkeit, richtigen Schulanfang, Ordnung, gerechte Behandlung, Führung der Absentenlisten u. a. sehen. Falle der Localschulinspector, so hätte der Lehrer hundert andere Schulinspectoren, die Eltern. Diese würden umsomehr Beschwerden vorbringen, als sie mit einem gewissen „Hassard“ (volksthümlich zu reden) mitunter der Schule gegenüber ständen. Oft kämen Klagen an Königl. Regierung. Diese wende sich in diesem Falle an den Localschulinspector, und durch dessen Vermittelung werde die Angelegenheit nicht selten friedlich aus der Welt geschafft. Der Kreisschulinspector kenne die Lehrer nicht so genau. Er finde hier und dort etwas zu tadeln. Doch sei gerade der Localschulinspector in vielen Fällen für den Lehrer eingetreten, er sei oft der Anwalt des Lehrers gewesen. Die Lehrer sagten: „Dem Localschulinspector fehlt es an der nöthigen technischen Befähigung.“ Er wolle keinen besonderen Nachdruck auf den sechswöchentlichen Seminarcursus legen. Jedoch gehöre zur technischen Befähigung (abgesehen von der theoretischen Vorbildung durch das Studium der Pädagogik und dem Besuche pädagogischer Seminare auf der Universität, sowie von der praktischen Lehrthätigkeit des Geistlichen im Confirmandenunterricht) nicht nur die Kenntnis der Methode, sondern auch Kenntnis des Volkes und seiner geistigen Bedürfnisse, die Befähigung, mit dem Volke zu reden, wie sie gerade den Geistlichen eigen sei. Geistliche und Lehrer hätten die bei der jetzigen Zuchtlosigkeit doppelt bedeutsame Aufgabe, zu erziehen, und in dieser Hinsicht könne nur etwas Ersprießliches geleistet werden, wenn Geistlicher und Lehrer, Kirche und Schule, zusammen wirkten, was ja auch so mancherlei Wolfahrtseinrichtungen zu statten komme. Freilich behauptet der Herr Referent: Durch die geistliche Schulinspection wird gerade der so nothwendige Frieden zwischen Kirche und Schule gestört. Wenn dem wirklich so wäre, so würde er der Aufhebung der geistlichen Localschulinspection unbedenklich zustimmen. Er habe um dieses Friedens willen besonders gewirkt für Abnahme des niederen Küsterdienstes. Auf seine Anregung habe die Königl. Regierung und das Consistorium die bekannte Verfügung erlassen. Er glaube aber nicht, dass durch Wegfall der Localschulinspection der Frieden erreicht werde. Die Mehrzahl der Geistlichen werde in der Entziehung der Localschulinspection ein Misstrauensvotum, eine Herabsetzung ihres Ansehens erblicken. Seiner Ansicht nach werde das gespannte Verhältnis, wo es jetzt zwischen Geistlichen und Lehrern bestehen sollte, wirksamer beseitigt, wenn der Lehrer neben dem Geistlichen im Schulvorstande sitze. Dafür sei er, und dafür könne er nach bester Überzeugung wirken. In den vereinzelten Fällen aber, so schloss der Redner, wo durch die Localschulinspection der Friede zwischen Schule und Kirche gestört sei, würde man ihn als gerechten Richter auf dem Platze finden.“ — Herr Zieprecht entgegnete folgendes: „Er wolle nur einige Worte in Bezug auf die angeführten außerordentlichen Schulinspectoren reden. Da

seien zuerst die Hunderte von Eltern erwähnt. Diese hätten die Lehrer mit und ohne Localschulinspectoren. Der Unterschied sei nur folgender: Solange der Localschulinspector am Orte sei, seien die Eltern etwas misstrauisch gegen den Lehrer, es scheine ihnen, als sei der Localschulinspector nur da, damit sie ihre Klagen an den Mann bringen könnten etc. Gerade die Localschulinspection sei daran schuld, dass über den Lehrer mehr Klagen einliefen, als über irgend einen anderen Beamten. Zweitens sei der Schulinspector in der Brust des Lehrers genannt. Den hätten die Lehrer gleichfalls mit und ohne Localschulinspector. Es liege nur die Gefahr vor, dass ein Lehrer auf den Gedanken gerathen könne, weil er so auf Schritt und Tritt beaufsichtigt werde, könne der Inspector in der Brust pensionirt werden. Die sonst noch für die Localschulinspection angeführten Gründe würden für jeden Beamten gelten; wenn dieselben stichhaltig wären, müssten alle Beamten eine Ortsaufsicht haben." Selbstverständlich gelangten die Thesen Zieprechts gegen die Ortsaufsicht zur Annahme. Auf welcher Seite liegt nun der moralische Sieg? E. C.

Aus Bayern. „Merkwürdig!" wird mancher der geneigten Leser sagen, „heute schreibt dieser bajuwarische Chronist gar nichts von Ultramontanen. Was hat das zu bedeuten?" Und in der That bedürfte ein Augenblicksbild aus Bayerns Schulleben, das nicht auf der Walstatt freisinniger Aufklärung gegen clericalen Eifer aufgenommen ist, der näheren Erklärung, spräche ich in Nachstehendem von der Volksschule. So aber berichte ich von Dingen, die man Reform der bayerischen Mittelschulen genannt hat, und sofort wird für den wissenden Leser die „Merkwürdigkeit" schwinden. Die Mittelschule ist eben im Gegensatz zur Volksschule keine offene Stadt, die zum großen Theil schon von der Macht der Kirche besetzt ist und von der man weitere Gebiete den clericalen und orthodoxen Gegnern vielleicht noch preisgibt, — sie ist eine feste Burg, von welcher allerdings etliche Außenwerke aufgegeben worden, an deren Wällen aber die Anstürmenden sich bis jetzt nur blutige Köpfe geholt. — Dafür aber gestattet sich der bajuwarische Chronist seinerseits, sehr merkwürdig zu finden, wie der oberste Schulrath, der kurz vor Weihnachten zu München getagt, die bayerischen Mittelschulen reformirt hat. — Was eine durchgreifende Reform der Mittelschulen zu besagen hätte, kann füglich als allgemein bekannt vorausgesetzt werden. Sie umschlösse — um hier nur die Hauptmomente anzuführen — die Einschränkung dessen, was die Verfechter des Alten die alleinseligmachenden humanistischen Bildungselemente, und was die Parteigänger der Reform den scholastischen Weichselzopf heißen, — und die Einfügung eines den Fortschritten der Zeit entsprechenden realen Bildungsstoffes in den Lehrplan der humanistischen Gymnasien, — zum anderen aber eine bessere pädagogische Vorbildung der Lehrer an den Mittelschulen. Und nun vergleiche man damit die Ergebnisse der Berathungen, die man zu München gepflogen! „Dass für die pädagogische und didaktische Vorbildung (der Lehrer) zu sorgen sei, wurde einstimmig anerkannt, die endgiltige Berathung in Rücksicht auf nothwendig erachtete Vorerhebungen aber bis zu deren Erholung vertagt." Also der Bericht, der aus der Schlusssitzung in die Öffentlichkeit gedrungen ist. Gedulden wir uns somit, bis die vielarmige und schwerfällig arbeitende Maschine diese Vorerhebungen ausspeit! Soviel einstweilen bekannt geworden, werden die Mittel-

schullehrer ihre didaktische Vorbildung nicht an den Hochschulen, beziehungsweise an damit verbundenen Seminarien erhalten, sondern sie werden sich dieselbe in einem Praktikantenjahr, verbracht bei guten Schulmännern, zu erwerben suchen müssen. — Der Gedanke an eine „Reform“ — sagen wir so — der bayerischen Mittelschulen ist noch eine Erbschaft des verstorbenen Cultusministers Lutz, welche der jetzige, Herr v. Müller, angetreten hat und den er mit einer gewissen stolzen Zähigkeit der Verwirklichung entgegenführt. In Bayern hat man den Mund vorher nicht so voll genommen, wie in Norddeutschland; der Cultusminister, vom Gegebenen ausgehend, machte bei Beginn und am Schluss der Conferenz vor dem heutigen Gymnasium offen seine Reverenz. In der Eröffnungsrede kündete er an, dass an dem bewährten Grundbau der Gymnasien nicht gerüttelt werden solle, und in der Schlussrede bestätigte er, dass in der That „nirgends gerüttelt worden, wol aber eine Reihe zweckmäßiger Einrichtungen und Ausbauten vorgesehen worden sei, welche den Wert des Ganzen erhöhen werden.“ — Wir haben somit eine Art Abschlagszahlung zu verzeichnen und können uns — die wir einschneidendere Maßregeln erhofften — wenigstens mit dem Gemeinplatz trösten, dass der Sperling in der Hand mehr wert ist, als zwei Tauben auf dem Dache.

In Zukunft wird man in Bayern mehr als bisher auf den Leib des Mittelschülers bedacht sein; um einer Überreizung der jugendlichen Arbeitskraft vorzubeugen, hat man den Standpunkt eingenommen: die Hauptarbeit wird in den Schulstunden verrichtet und die Hausaufgaben werden beschränkt.*) Die Nachprüfung, dieses Schreckensgespenst der Ferien, fällt soviel wie ganz weg, desgleichen die mündliche Prüfung beim Absolutorium, falls die schriftliche als gut anerkannt worden. Der Hausarrest hört auf, ein widersinniges und oft missbrauchtes Strafmittel zu sein, die Meistzahl der Schüler ist für die drei unteren Classen auf 50, die drei mittleren auf 45 und die oberen auf 40 festgesetzt und, was für das häusliche Leben von Bedeutung ist, — die Hauptferien werden mit den Gerichtsferien in Beziehung gebracht (15. Juli bis 9. September). Zwischen den einzelnen Lehrstunden haben Pausen einzutreten.

Mit diesen, mehr nach außen schlagenden Reformen sind dann Änderungen verbunden worden, welche den Lehrstoff selbst betreffen. Nunmehr soll in den humanistischen Lehranstalten dem Zeichnen größere Berücksichtigung zutheil werden — was sich bisher dort Zeichenunterricht nannte, war nichts weiter als eine Carricatur eines ernsten Unterrichts —, und der Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern eine intensivere, die Anschauung in den Vordergrund rückende Pflege erfahren. Was endlich die classischen Sprachen anlangt, so wird an Stelle der bisherigen deutsch-griechischen Probearbeit im Absolutorium eine griechisch-deutsche treten. — Das war alles, was der Oberste Schulrath gegen die Ansicht eines Erlanger Universitätslehrers von dem vielumstrittenen Gebiete abgetreten hat, und man wird gestehen, es ist sehr wenig. Man hat, um mich biblisch auszudrücken, wieder einmal einen Lappen von neuem Tuch an ein alt Kleid geflickt. Und ich

*) Für die unterste Lateinclasse ist eine Stunde angesetzt; für die übrigen Lateinclassen beträgt die Maximalarbeitszeit zwei, für die Gymnasialclassen drei Stunden — was immer noch zuviel ist.

gestehe, das eben ist unsere Hoffnung; „denn der neue Lappen reisset doch vom alten und der Riss wird ärger.“ Die Reformfrage ist angeschnitten nnd die Kugel ins Rollen gebracht; er mag sich spreizen und dämmen: zum Stillstand wird sie kein scholastischer Schulzopf mehr zwingen! Aber — nnd mit nicht geringem, partikularistisch angehauchtem Stolze verzeichne ichs — im Kleinen haben wir's in Bayern doch energischer angefasst und weiter gebracht, als die drüben in Württemberg, wo sie sich seit anfangs November mit Mittelschulreform befassten, nnd die in Preußen, obwol wir keinen Wilhelm II. hatten. Alle die „zweckmäßigen“ Einrichtungen sind nicht blos „vorgesehen“, sondern treten noch im laufenden Schuljahre in Wirksamkeit. Hiermit lege ich, wie der alte Chronist Meisterlein von Gründlach sagte, „mein Schifflein ans Gestad'!“

Erziehliche Knabenhandarbeit. Eines recht glücklichen Fortganges erfreuen sich unverkennbar die Bestrebungen für den Handfertigkeitsunterricht. Alles deutet darauf hin, dass weit rascher, als man anfangs erwartete, vielleicht schon vor Ablauf unseres Jahrhunderts, dieser Unterrichtszweig sich die ihm gebürende Stellung erobert und für die Zukunft befestigt haben werde. — Dem sich rasch ausbreitenden deutschen Verein für Knabenhandarbeit gehören zur Zeit 200 Städte, Unterrichtsanstalten nnd Vereine, dazu 800 Einzelpersonen als Mitglieder an. Die aufsteigende Entwicklung der Sache beweist aber auch die lebendige Thätigkeit, welche die vom deutschen Verein in Leipzig begründete Lehrerbildnngsanstalt entfaltet. Nach dem nunmehr festgestellten Programm derselben für das Jahr 1891 werden dort zu den bisherigen Cursen für Lehrer an geschlossenen Anstalten und städtischen Volksschulen künftig auch solche für Landlehrer, namentlich in der Pflege des ländlichen Schulgartens, sowie in der Holz- und Metallarbeit hinzugefügt, und außerdem sollen auch Unterrichtscurse für Lehrer an höheren Schulen stattfinden, in denen die Herstellung einfacher Anschauungsmittel und Apparate für den natnrkundlichen, mathematischen und physikalischen Unterricht praktisch gelehrt wird. — Die seitherigen Curse sind vielfach von Gemeinden, Kreisausschüssen, den Unterrichtsministerien und vom deutschen Verein für Knabenhandarbeit durch Gewährung von Beihilfen an die Lehrer nnterstützt worden. In verschiedenen Fällen gaben Staat und Gemeinde je die Hälfte der Kosten, in anderen trug die Gemeinde oder der Lehrer dieselben auch allein. Nach den bekannten Beschlüssen des preußischen Landesökonomiecollegiums ist auch dem Herrn Minister der Landwirtschaft eine solche Unterstützung empfohlen worden. Daher lässt sich erwarten, dass von der im dentschen Handfertigkeitsseminar gebotenen Gelegenheit, den Arbeitsunterricht praktisch kennen zu lernen, viele Schulmänner Gebrauch machen, und dass sich auch die neu hinzugefügten Curse allmählich zu segensreichen Einrichtnngen entwickeln werden.

Aus Österreich. Der vor einiger Zeit vielgenannte Prinz Alois Liechtenstein, welcher im österreichischen Reichsrathe einen reactionären Schulgesetzantrag eingebracht, dann aber, als er denselben nicht dnrchbringen konnte, sein Mandat niedergelegt hatte, ist nun aus seinem Stillleben wieder aufgetaucht und in dem Wiener Vororte Hernals als Reichsrathscandidat aufgetreten. In seiner Bewerbungsrede sagte er u. a.: „Was meine politische Vergangenheit betrifft, so komme ich zu meinem, zu dem sogenannten Liechten-

stein'schen Schulantrage. Dieser Antrag ist unter ganz anderen Verhältnissen entstanden, zur Zeit, als ein Reichsrath bestand, welcher leicht zu einer föderalistischen Gestaltung der Monarchie geführt hätte. Heute wird es mir nie mehr einfallen, weder diesen Antrag zu stellen, noch für denselben zu stimmen. Der Antrag war eigentlich ein agrarischer. Er hatte den Zweck, die Landleute zu entlasten. In den Städten soll man an der achtjährigen Schulpflicht festhalten, und auch in solchen Landgegenden, welche bedeutende Industrieanlagen besitzen, damit die Kinder nicht so zeitig in die Fabriken gelangen. Ich sage, heute wird es mir nicht einfallen, die Herabsetzung der Schulpflicht zu beantragen." So berichtet das Wiener „Vaterland", das Parteiorgan der Liechtensteiner. Man ersieht hieraus, dass es dem Jesuitenzögling und Kirchenstreiter auf eine kleine oder große Inconsequenz nicht ankommt, wenn sie zweckdienlich erscheint, d. h. zu einem Mandat verhelfen kann. Man ersieht aber auch, dass man sich selbst von dem zuversichtlichsten Schulstürmer nicht einschüchtern lassen muss, da er sich schließlich mit einem Misserfolge zufrieden gibt. Hätten sich die österreichischen Lehrer vor dem schwarzen Prinzen und seiner Sippschaft verkrochen, hätten sie nicht in Graz und in Saaz mannhaft die Principien der Neuschule vertheidigt, so wäre heute — wir haben guten Grund, dies zu sagen — ihre Sache bereits verloren. So aber gibt Prinz Liechtenstein klein bei, und seine vormaligen Parteigenossen, die Clericalen sans phrase, ärgern sich über ihn.

Sämmtliche Bischöfe Österreichs haben am 15. Februar einen gemeinsamen „Hirtenbrief" erlassen, welcher bezüglich der Volksschule folgende Stelle enthält: „Noch jüngst haben wir euch, Geliebte im Herrn, darüber Mittheilung gemacht, was wir bisher in einer der wichtigsten kirchlichen Angelegenheiten gethan haben, in der Schulfrage — leider bis zur Stunde ohne den gewünschten Erfolg! Wir wollen euch darum noch einmal kurz hier an die Mängel erinnern, die wir an unserer Schulgesetzgebung beklagen: Die Religion ist nicht die Grundlage und leitende Regel unserer gegenwärtigen Volksschule, sondern nur einer von den vielen Lehrgegenständen, und noch dazu mit einer unzureichenden Zahl von Lehrstunden. Die Religion ist in derselben auf ein so geringes Maß religiöser Übungen beschränkt, dass die religiöse Gesinnung erlahmen und erkalten muss. Die übrigen Lehrgegenstände sind von der Religion ganz unabhängig gestellt und werden nicht selten so behandelt, dass sie der Religion und einer katholischen Erziehung feindlich erscheinen. Die Aufsicht der Schulangelegenheit ist der Mitwirkung der Kirche gänzlich entzogen, ja nicht einmal in dem Religionsunterrichte und den Religionsübungen der Leitung der Kirche unbehindert überlassen. Auf die Ausbildung und die Anstellung der Lehrer, auf ihr Wirken und ihren Wandel hat die Kirche gar keinen Einfluss; wären auch die Betreffenden andersgläubig oder glaubenslos, so können sie doch als Lehrer katholischer Kinder angestellt werden. Und somit können wir euch nicht mehr die volle Gewähr geben, dass eure Kinder in unseren Schulen katholisch erzogen werden und ihr darüber vor Gott und eurem Gewissen ruhig sein könnt.

Eure und unsere Pflicht ist es, auf die Abstellung dieser Schäden unablässig hinzuwirken und die Herstellung solcher Einrichtungen in der Volksschule zu erstreben, bei denen ihr der katholischen Erziehung eurer Kinder sicher sein könnt. Sowie eine Schuld, die man nicht gleich bezahlen kann,

doch auf uns lasten bleibt und jeden Augenblick zur Zahlung drängt, bis sie bezahlt ist, so bleibt auch diese Pflicht, für die Herstellung katholischer Schulen zu sorgen, solange für uns bestehen, bis wir dieses Ziel erreicht haben. Wir, eure Bischöfe, haben seit mehr als 20 Jahren dafür unsere Stimme erhoben. Sollten die traurigen Folgen der bestehenden Schuleinrichtungen fortdauern, weiter um sich greifen und den christlichen Geist im Volke vernichten, nun, Geliebte im Herrn, dann könnt ihr uns den Vorwurf nicht machen, dass wir geschwiegen, dass wir die Gefahr nicht aufgedeckt hätten. Aber auf euch fiele dann die ganze Schuld, dass ihr das Eurige nicht gethan, dass ihr eure Rechte, die euch die Verfassung des Reiches gibt, nicht nach Pflicht und Gewissen benützt, dass ihr in den Reichsrath nicht Männer hineingesendet habt, die eure Regierung recht berathen und ihr die rechten Wege gezeigt haben.

Darum rufen wir euch angesichts der bevorstehenden Neuwahlen von neuem zu: Thut eure Pflicht! Trefft eine gute Wahl!"

Aus Mexiko. Puebla, den 25. November 1890.*) Wie ich mehrmals die Ehre hatte, den geneigten Lesern des Paedagogium mitzutheilen, wurden seit einigen Jahren in diesem Lande sowol von der Centralregierung als auch von den Behörden der einzelnen Staaten höchst lobenswerte Vorkehrungen getroffen, um den öffentlichen Unterricht in allen Sphären der menschlichen Bildung und namentlich die Erziehung der Massen auf eine unseres Zeitalters würdige Höhe zu bringen, also den Culturzustand des Landes in moralischer, wissenschaftlicher und materieller Hinsicht dermaßen zu heben, dass Mexiko eine seinen vortheilhaften natürlichen Verhältnissen entsprechende und in internationaler Beziehung ebenbürtige Stelle unter den gebildeten Weltvölkern einnehme.

Leider wurden diese Bemühungen und diese nicht selten großartige Opferwilligkeit noch nicht von jenen Erfolgen gekrönt, welche man im Verhältnis zu den zu Schulzwecken aufgebotenen Mitteln zu erwarten berechtigt war.

Hauptursachen dieses bedauerlichen Zustandes sind: der Mangel an pädagogisch durchgebildeten Lehrkräften, häufiges Missverständnis der aus fremden pädagogischen Werken entnommenen Theorien, die unkritische Annahme oder Verwerfung von Neuerungen nach dem ersten Eindruck, endlich der Wirrwarr, der dadurch entsteht, dass jeder Staat, so klein er auch sei, und obgleich alle, mit der Centralregierung an der Spitze, ein organisches Ganze bilden, seine eigene Schulgesetzgebung hat, so dass in der Vorbildung und den Fachstudien weder Einheit der Lehrfächer noch der Studienpläne besteht, und außerdem von Jahr zu Jahr, ja selbst im Laufe der Schuljahre Veränderungen eintreten, welche den Lehrcursus bald verlängern, bald verkürzen, wodurch der Studirende, der, durch irgend welche Umstände gezwungen, von einem Staat in den anderen auswandert, oft Studienjahre und noch öfter das Vertrauen zur Wissenschaft und ihre Lehrer verliert.

Dasselbe Wirrsal herrscht in den philosophisch-naturwissenschaftlichen und pädagogischen Grund- und Weltanschauungen.

---

*) Dieser Bericht musste leider wegen Mangels an Raum bisher zurückgestellt werden, ist aber noch heute höchst lesenswert, ja sehr geeignet, in Europa Aufsehen zu erregen. D. R.

Während man hier Pädagogik nach Herbert Spencer und Psychologie à priori nach Jaime Balmes vorträgt, lehrt man dort Psychologie nach Spencer und Logik nach Tiberghien; hier blüht der Positivismus eines August Comte an der Seite des Rationalismus Krause's und Ahrens', dort wuchert unter dem Schatten Darwins die Philosophie des heiligen Thomas von Aquino.

Wenn diese Zustände in der höheren Bildung herrschen, so steht es noch weit schlimmer mit der allgemeinen Volksbildung. Hier hat jede Stadt, jeder District, jede Gemeinde ihre eigenen Schuleinrichtungen, wenn überhaupt solche bestehen. Das Schulwesen hängt in den meisten Fällen von dem jährlichen Wechsel der Munizipalbeamten ab und ist einer beständigen, oft sehr radicalen Änderung ausgesetzt; denn es wäre ein wirkliches Wunder, wenn der neuernannte Beamte gut heißen sollte, was sein Vorgänger gestiftet hat. Hier verbannt man mit Grimm allen grammatischen Unterricht aus der Volksschule, dort plagt sich der Schüler, sobald er halb lesen kann, eine Grammatik in Katechismusform buchstäblich auswendig zu lernen, ohne das erste Wort zu verstehen, und man hört auf eine Viertelmeile von einer solchen Schule das wirre Geschrei: „Quééé ees Garaamaaaticáh? Eel aarte de hablaaar y escrebiiir correctaamente un idiooomaaa!“ Qué es gramàtica? „El arte de hablar y escribir correctamente un idioma.“ Hier führt man die Fröbelschen Spiele in der Volksschule ein, dort verlangt man Lesen und Schreiben im Kindergarten. Ich habe den Prüfungen eines Kindergartens beigewohnt, wo ein Dr. med., welcher Vorstand der Prüfungscommission war, Kinder von drei bis fünf Jahren eine halbe Stunde lang stehend mit demselben Ernst examinirte, als ob sie Candidaten medicinae wären, einen Knaben von vier bis fünf Jahren über den ganzen Vorgang der Glasfabrikation befragte und mit aller Gewalt wissen wollte, welches die secundären Farben des Blau seien; da das Kind nicht antworten konnte, antwortete sich der Herr Dr. selbst und machte viel blauen Nebel. Die Kinder zitterten und weinten wegen der schroffen Sprache und des rauhen Wesens der hochlöblichen Prüfungscommission, welche ihrerseits ein sehr schlechtes Gutachten abgab, da die Kinder weder lesen, noch schreiben, noch rechnen konnten, und fragte, was man denn eigentlich in einer solchen Schule examiniren solle. Die recht hübschen Arbeiten der Kinder, welche ausgestellt waren, wurden keines Blickes gewürdigt, und die Lehrerin, welche gewissenhaft ihre Pflicht erfüllt hatte, mischte ihre Thränen mit denen ihrer kleinen Schüler. Welche Liebe zum Lernen kann durch ein solches Verfahren erzeugt werden?

Mit dem Auswendiglernen begeht man an vielen Orten denselben Fehler, den man mit der Sprachlehre begeht: man fällt aus der Scylla in die Charybdis. Während es früher die einzige Lernart war, ist es heute vollkommen zum Tode verurtheilt, als ob das Gedächtnis nicht zu den Kräften des menschlichen Geistes gehörte und nicht ebenfalls mit den übrigen harmonisch ausgebildet werden müsste!

Um nun diesen und anderen Übelständen abzuhelfen, ließ der Präsident der Republik durch das Ministerium der Justiz und des Öffentlichen Unterrichts auf den 1. December 1889 in die Hauptstadt einen Pädagogencongress berufen, damit über die geeigneten Vorschläge zur Herbeiführung der möglichen Einheit in der öffentlichen Erziehung und im Unterricht, sowie über die allgemeinen Grundlagen des Bildungswesens nach einem aufgestellten Programm

berathen würde. Die Arbeiten des Congresses sind derzeit noch nicht beendigt, weshalb ich mir den bezüglichen Bericht für spätere Zeit vorbehalte. Heute will ich den geehrten Lesern zwei Kundgebungen mittheilen, aus denen sie die Stellung unserer Regierung zur Schulfrage ersehen können.

Das Rundschreiben, welches unser Unterrichtsminister bezüglich des erwähnten Pädagogencongresses an die Gouverneure der Staaten richtete, lautet: „In der Periode, welche heute die Republik erreicht hat, wo unter dem wolthätigen Einfluss des Friedens die großen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Probleme der Nation zur Vorlage und Lösung kommen sollen; wo unter den allgemeinen Fortschrittsbestrebungen die Arbeit als einziges Mittel, den seit Jahren erstrebten Wolstand zu erreichen, gefördert und beschützt wird und ihren wolthätigen Einfluss bereits glänzend ans Licht stellt; wo die Intelligenz und Thätigkeit des Mannes sich in den Dienst eines für unsere Geschichte neuen und außergewöhnlichen Programmes stellen, welches die Politik der Administration, unfruchtbare Theorien den unmittelbaren Thatsachen unterordnet: in dieser Periode, welche glücklicherweise definitiv zu sein scheint, war es nicht möglich, dass die öffentliche Erziehung, die wesentliche Grundlage des Friedens, des Fortschritts und der Unabhängigkeit, außeracht bliebe.“

„Und in der That, die Volksbildung blieb nicht außeracht, und es ist erfreulich wahrzunehmen, dass nicht nur die Föderal-Regierung, sondern auch die der Staaten sich beeifern, dieselbe zu verbessern und zu verbreiten, indem sie diejenigen Maßregeln ergreifen, welche die Erfahrung als die besten für dieses patriotische und menschliche Ziel bezeichnet. Alles Lobes würdig sind die Bestrebungen, den Schulzwang und die unentgeltliche Schulerziehung in der ganzen Republik einzuführen, dieser Vorschrift mit Beachtung der Institutionen, Gewohnheiten und speciellen Bedingungen unseres Landes Gesetzeskraft zu verleihen, Normal- und andere Schulen zu errichten und in diesen die Grundsätze und Methoden der modernen Erziehungs- und Unterrichtslehre einzuführen.

Eine trostreiche und wolthätige Reaction hat sich unserer öffentlichen Männer bemächtigt, so dass sie mit scharfem Urtheil den wahren Charakter unserer Epoche würdigen und den edlen Ehrgeiz haben, Lorbeeren zu ernten auf dem heute allein offenen Kampfplatze, nämlich auf dem ehrenvollen Felde der Civilisation, wo Wetteifer, Thatkraft und Tapferkeit bis zum Heldenmuth platzfinden.

Wenn in den blutigen Kämpfen für Unabhängigkeit, Freiheit und Reform unser Vaterland so fruchtbar an Helden und Märtyrern war, welche sich die Unsterblichkeit errangen, so ist nicht zu fürchten, dass es unfruchtbar sein werde, wenn es sich darum handelt, für die edelste aller Sachen zu kämpfen: mit der Schule die Unwissenheit und den Fanatismus zu besiegen, Licht zu verbreiten und das Alphabet als Zeichen der Erlösung in der Heimstätte des Wilden aufzupflanzen.

Nach diesen Betrachtungen und in Erwägung, dass sich keine günstigere Gelegenheit darbietet, den unternommenen Arbeiten zum Besten der Volkserziehung einen bedeutenden Antrieb zu verleihen, erhebt sich die Nothwendigkeit, diese Arbeiten unter sich in Einklang zu bringen, ihnen Zusammenhang und Einheit zu verleihen; denn die Einzelbestrebungen sind nie von sicherem

Erfolg, nur das Zusammenwirken aller Kräfte in einheitlicher Form und mit gleichartigen Mitteln führt unfehlbar zum gehofften Ziele.

Um nun der Anarchie im Unterrichtswesen ein Ende zu machen, ist es nöthig, dass die Staaten zu einer einheitlichen Gesetzgebung für den öffentlichen Unterricht zusammentreten. Da es jedoch hierzu einer vorläufigen gewissenhaften und auf wissenschaftlichen Gründen ruhenden Erörterung bedarf, so hat man es für ersprießlich gehalten, einen Pädagogischen Congress zu berufen, und die Föderal-Executivgewalt hat auch hier, wie immer, wenn es sich darum handelt, etwas Nützliches für das Land zu thun, nicht gezögert, die Initiative zur Berufung dieses Congresses zu ergreifen, und zwar in der einzigen Form, die ihr erlaubt ist, nämlich die Gouverneure einzuladen, genügend bevollmächtigte Vertreter zur Theilnahme an dieser Versammlung zu ernennen.

Die hauptsächlichsten Punkte, welche der Berathung des Congresses unterbreitet werden sollen, sind folgende:

1. Der Volksunterricht ist confessionslos, obligatorisch und unentgeltlich.

Die Einheitlichkeit dieses Unterrichts begreift: das pflichtmäßige Alter der Zöglinge, die Lehrfächer, welche einzuführen sind, die Lehrprogramme, die Schulzeit und die Mittel, dieser Vorschrift Rechtskraft zu verleihen.

Errichtung von Kindergärten, Volks- und Fortbildungsschulen in den größeren Volkscomplexen, Ruralschulen und Wanderlehrer auf dem Lande.

2. Vorbereitungsunterricht, unentgeltlich und freiwillig.

Die Einheitlichkeit dieses Unterrichts begreift: die Lehrfächer, welche ihn bilden, als vollständigen und obligaten Vorbereitungscurs für alle Fachstudien, Vertheilung und Reihenfolge, in welcher sie zu lehren sind, Lehrplan und Zahl der Jahre dieses Unterrichts.

3. Fachstudien, freiwillig und vom Staate unterstützt.

Die Einheitlichkeit dieser Fachstudien besteht in den Lehrfächern für jeden Curs, in der Reihenfolge und Methode des Unterrichts, in der Dauer für jedes Fachstudium, im Lehrplan, in der fachlichen Praxis und in den Prüfungsvorschriften.

Um den Beschlüssen des Congresses über diese Punkte Gesetzeskraft zu geben, werden sie von der competenten Behörde in die Form von Gesetzen oder Verordnungen gebracht nach Maßgabe der Föderalconstitution und der Verfassung der Staaten, und es unterliegt keinem Zweifel, dass sie unter der einen oder anderen Form angenommen und zur Geltung gebracht werden.

Gestützt auf diese Gesichtspunkte gebe ich mich der Hoffnung hin, auf Ihre thätige Mitwirkung, Herr Gouverneur, zählen zu können, um die oben angedeuteten Gedanken durchzuführen, wodurch Mexiko sich der gebildeten Welt als eine Nation vorstellen wird, welche im Vertrauen auf ihre Bestimmung sich bemüht, das schwierige Werk der Wiedergeburt zu vollenden, indem sie die Bürger in den Stand setzt, ihre Rechte zu wahren und ihre Pflichten zu erfüllen, und im Volke die Gefühle der Freiheit und Vaterlandsliebe befestigt.

Unsere Vorfahren hinterließen uns das Vermächtnis der Freiheit und Unabhängigkeit, und wir sind verpflichtet, diesen theueren Nachlass zu erhalten und ihn mit jenen Gütern zu vermehren, welche sie uns nicht hinterlassen konnten: mit der Reform, welche schon errungen ist, mit dem Frieden und dessen Früchten, dem moralischen und materiellen Fortschritte. Dieser Fortschritt muss sich auf die Schule stützen, muss in der Erziehung des Volkes

seine Grundlagen haben, im nationalen und einheitlichen Unterricht, der allen in der ganzen Ausdehnung der Republik zutheil wird, in demselben Alter, in derselben Form, nach demselben System und unter derselben patriotischen Begeisterung. Rufen wir uns ins Gedächtnis zurück, was der berühmte deutsche Philosoph, der Newton die Entdeckung der Differential-Rechnung streitig machte, gesagt hat: „Vertraut mir die Erziehung der Jugend an, und ich werde die Oberfläche der Erde verändern.“ Der Staat hat die Erziehung der mexikanischen Jugend in der Hand: an ihm ist es, die Gestalt Mexiko's zu verändern, indem er seinen Einfluss aufbietet, die kommenden Generationen vorzubereiten, dass sie das Werk des Friedens und Fortschritts vollenden, welches die jetzige Generation unter so günstigen Auspizien begonnen hat.

In der Hoffnung etc.

Mexiko, den 1. Juni 1889. J. Baranda.“

Diese Initiative wurde von der großen liberalen Partei und im allgemeinen von der denkenden und patriotischen Bevölkerung mit Enthusiasmus begrüßt, da sie den Weg zeigt, der nationalen Einheit, Unabhängigkeit und Freiheit die solideste aller Grundlagen, die intellecte und moralische Einheit und Freiheit zu geben. Den Gegnern wurde nachgewiesen, dass der Schulzwang in allen gebildeten Ländern, selbst in denen mit den freisinnigsten Verfassungen, neben der Lehr- und Lernfreiheit besteht, dass er weder natur- noch verfassungsrechtlich der letzteren widerspricht, sondern im Gegentheil das Recht der Familie mit dem Rechte des Kindes, der Gesellschaft und des Staates in Einklang bringt, dass die Lehr- und Lernfreiheit jedoch keineswegs Freiheit der Unwissenheit und Barbarei bedeuten kann. Ebenso klar wurde dargethan, dass unter den verschiedenen Rassen und Verhältnissen doch immer die Einheit der menschlichen Natur hervorleuchtet, deren harmonische Ausbildung gerade der Zweck der allgemeinen Volksschule ist, und dass, da alle Bürger gleiche Rechte und gleiche Pflichten haben, sie auch dieselben Mittel haben müssen, jene zu wahren und diese zu erfüllen, was nur durch eine gleichmäßige Volksbildung möglich wird.

Die Staaten ernannten ihre Vertreter und der Congress wurde unter dem Vorsitz des Präsidenten am 1. December 1889 eröffnet. Der Minister des öffentlichen Unterrichts, Herr Baranda, hielt eine schwungvolle Ansprache, welche dem Geiste seines Rundschreibens entsprach. Einige Sätze aus derselben werden hoffentlich noch Raum im Pædagogium finden.

„Die Evolutionen der Völker in der moralischen wie in der physischen Ordnung gehorchen unverbrüchlichen Gesetzen, und Mexiko bildete gewiss keine Ausnahme in der Erfüllung dieser Gesetze. Aber weder der Philosoph noch der Geschichtsschreiber darf sich wundern, dass unser Volk elf Jahre gekämpft hat, um seine Unabhängigkeit zu erringen. Glücklicherweise ist in diesen langen und harten Kämpfen der Sinn für die Werke des Friedens nicht erloschen, und wenige Lustra haben genügt, bewunderungswürdige Fortschritte zu bewirken, und die Arbeit in allen ihren Offenbarungen hat uns schnell vor der Welt gerechtfertigt. Aber wir müssen weiter streben und die Fundamente unseres Gemeinwesens dauernd befestigen. Niemand zweifelt mehr, dass die Grundlage des gesellschaftlichen Gebäudes die Erziehung der Jugend ist. Und wenn sie es war und noch ist unter Nationen, welche monarchistische In-

stitutionen haben, wo die Kenntnisse, die Ehrlichkeit und der Wille eines Mannes das Glück eines Volkes machen können, wie viel mehr wird sie es in einer demokratischen Republik sein, wo die höchste Staatsgewalt in den Händen des Volkes liegt, und dieses Herr und Richter seines Schicksals ist!

Die Republik braucht, um bestehen zu können, Bürger, welche ihre Rechte und Pflichten kennen, und diese Bürger müssen aus der öffentlichen Schule, aus der Staatsschule, hervorgehen, welche ihre Thore allen öffnet, um sie zu unterrichten und ihnen mit der Liebe für Vaterland und Freiheit die Liebe zum Frieden und zur Arbeit einzuprägen, Gefühle, welche vereint das Glück und die Größe der Völker begründen.

Der Staat darf nicht dulden, dass man ihm dieses Bildungselement seines eigenen Wesens entreißt; er muss es vertheidigen aus dem Triebe der Selbsterhaltung und muss alle seine Vorrechte und Mittel anwenden, um offen den Kampf aufzunehmen, zu welchem man ihn im Namen der Freiheit herausfordert; er muss den Sieg, den letzten Sieg erfechten, der ihn für die Zukunft gegen neue und gefährliche Hinterhalte sichert.

Der Gedanke einer vollkommen freien Schule ist eine Utopie, solange in der Gesellschaft entgegengesetzte Interessen, ja geschlossene Verbände bestehen, welche mit dem Staate wetteifern und ihn beherrschen wollen, was sie leicht erreichen könnten unter dem Schatten dieser trügerischen Schulfreiheit. Daher stellen selbst jene Nationen, welche sich durch eine traditionelle Achtung der Lehrfreiheit auszeichnen, die Schulen mehr oder weniger unter die Leitung und den Einfluss des Staates, vorzüglich insofern es nöthig ist, zu verhüten, dass in der Schule die Verachtung der Grundgesetze gelehrt und Hass gegen das Vaterland und seine hervorragenden Söhne verbreitet werde. Der Staat darf nicht Selbstmörder sein; er würde es aber sein, wenn er den Jugendunterricht mit Gleichgiltigkeit betrachtete.

Wir alle haben die Überzeugung, dass die Schule berufen ist, die Wiedergeburt der Gesellschaft zu bewirken, sowol vom politischen, patriotischen und wirtschaftlichen, als auch vom sittlichen Gesichtspunkte aus; denn die Bildung veredelt die Sitten und verringert die trostlosen Zahlen der Verbrechen.

Keine bessere Gelegenheit, als diese Versammlung, konnte sich darbieten, den Gedanken zu verwirklichen, welchen wir bei der Eröffnung der Normalschule aussprachen. Wir sagten damals: „Proclamiren wir die Föderation des Unterrichts", und wir haben sie proclamirt. Die Executivgewalt der Republik hat diesen Congress zusammenberufen, welchen wir die Constituante des Nationalunterrichts nennen können. Da das Civilgesetz den Unterricht als Naturrecht des Kindes anerkennt, so wäre es unlogisch, die entsprechende Pflicht des Vaters zu verkennen; und wenn dieser fehlt, oder aus Unwissenheit, Nachlässigkeit, Unvermögenheit diese Pflicht nicht erfüllt, dann muss der Staat eintreten, indem er aus Gründen der öffentlichen Ordnung und Wolfahrt den Schulzwang und den unentgeltlichen Unterricht verordnet, das ist die gesetzliche Formel jenes Rechtes.

Zum Glück unterliegt in Mexiko das Princip des confessionslosen, obligatorischen und unentgeltlichen Unterrichts keiner Erörterung mehr; es ist bereits errungen und wird ohne Zweifel bald als Grundgesetz festgestellt werden, zum letzten und beredtesten Zeugnis dafür; dass die Pflicht zu lernen mit der Freiheit zu lehren vereinbar ist.

Geehrte Herren Repräsentanten! Wir wünschen Ihnen Glück zu Ihrer Installation und wünschen von Herzen, dass Ihr Werk vom besten Erfolg gekrönt werde. Es stehen zu Ihrer Verfügung alle Behelfe der Schulstatistik, und Sie können alle Aufschlüsse verlangen, welche Sie zu Ihrem Zweck für nöthig halten; denn das Werk, welches Sie unternehmen, ist so einflussreich, dass es der Executivgewalt die heilige Pflicht auferlegt, Sie mit ihrem ganzen Willen zu unterstützen. — Die gegenwärtige Generation ist beinahe am Ende ihrer Tage angelangt; wenn sie aber den Blick nach vorwärts richtet, findet sie nahe die folgende Generation und betrachtet sie mit der Sorge und Liebe, mit welcher ein scheidender Vater den Sohn, den Erben seines Namens, seines Vermögens und seiner Ehre betrachtet. Von Ihnen, meine Herren, hängt es ab zu bestimmen, ob diese junge Generation, welche sich wie die Morgenröthe eines schönen Tages zeigt, in Unwissenheit, Faulheit und Schwäche die ruhmvolle Erbschaft ihrer Vorfahren verschwenden, oder ob sie, durchdrungen von der Liebe zur Arbeit, zum Fortschritt, zur Wissenschaft, zum Vaterland und zur Freiheit, Mexiko zu einer der größten und glücklichsten Nationen erheben soll."

(Indem wir unserem geehrten Berichterstatter Dank und Gruß in die Ferne senden, sind wir der Meinung, dass Unterrichtsminister mit den Anschauungen des Herrn Baranda auch in Europa gebraucht werden und vielleicht manch drohendes Unheil abwenden könnten. D. R.)

Aus der Fachpresse.

421. Pestalozzi über körperliche Züchtigung (Preuß. Schulz. 1890, 305). In einem — bisher noch ungedruckten — Briefe an den Vater eines seiner Zöglinge (vom 8. Februar 1808) äußert sich Pestalozzi: „Ich bin mit Ernst wider das Schlagen des fremden Kindes vom fremden Erzieher, nicht so wider die ähnliche Bestrafung von seite des Vaters und der Mutter. Es gibt Fälle, wo körperliche Strafen allerdings das beste sind; aber sie müssen mit der höchsten Sicherheit vom Vater- und Mutterherzen ausgehen, und der Erzieher, der sich zum wirklichen Vater- und Muttersinn emporhebt, sollte allerdings das Recht haben, in gewissen wichtigen und diese Maßregel fordernden Fällen hierin das nämliche zu thun." — „Man kann sich nicht verhehlen, dass der Fall nicht selten eintreten muss, wo ein Erzieher zu bedauern ist, auch gegen einige verdorbene Knaben durchaus keine körperlichen Strafen anwenden zu dürfen."

422. Zur Erinnerung an Joh. Jak. Wehrli (O. Hunziker, Schweiz. Schularchiv 1890, XII.). Lebensgang und Persönlichkeit; Wirken bei Fellenberg und als thurgauischer Seminardirector (seine Kunst: mit beschränkten Mitteln tüchtige, dem Leben dienende Lehrer heranzubilden). Die kleine Schrift: „Ein väterliches Wort von J. J. Wehrli. Fragen zur Selbstprüfung. Neujahrsgruß an seine Zöglinge" (1840) „spiegelt den ganzen Wehrli wieder und ist ein Kleinod psychologisch-pädagogischer Weisheit." Als Armenerzieher steht er unter den großen Volkserziehern seiner Zeit, neben Pestalozzi und Fellenberg. Durch ihn ist die Überzeugung von der Nothwendigkeit der Armenerziehung Gemeingut geworden. Bezeichnend für ihn, dass er der Jugend anerziehen will: „einen hellen Kopf, ein gesundes Herz, eine arbeitsame Hand."

423. Was haben wir unseren Lehrerzeitungen zu verdanken?

(O. Brack, Lehrerz. f. Ost- und Westpreußen 1890, 52). Die Antwort skizzirt die verschiedenen Leistungen unserer Fachpresse, beleuchtet diejenigen Collegen, welche ein Schulblatt nicht halten, ihre „Entschuldigungen“ und die lehrerzeitungsfeindliche Gesinnung vieler Lehrerfrauen. — Schluss: „Lehrer, die es nicht für nöthig halten, ein Fachblatt zu lesen und zu halten, haben wenig oder kein Interesse weder für die Schule noch für ihr eigenes Fortkommen. Sie vegetiren und lassen sich vom Strom der Zeit mitreißen, ohne selbst lebendige Kinder ihrer Zeit zu sein. Sie sind Schmarotzer, die von den Errungenschaften anderer leben, selbst aber nichts erringen helfen wollen. Sie sind nicht Lehrer im wahren Sinne des Worts. Daher sage mir, ob du eine Lehrerzeitung hältst und liest, und ich sage dir, ob du ein Lehrer bist.“

424. Lehrer- und Schülerbibliotheken (H. Ehrlich, Schles. Schulz. 1890, 42). Klagen über verschiedene Missstände, die alle im Mangel an Gewissenhaftigkeit seitens der Büchereiverwalter begründet sind. Mit Recht tadelt Verfasser im besonderen die Vernachlässigung der guten Lehrerschriftsteller (sowol derjenigen, die für die Collegen, als auch derjenigen, die für die Kinder schreiben) und die ungenügende Beachtung der von Lehrervereinen herausgegebenen Jugendschriftenverzeichnisse.

425. Die Schülerbibliothek (G. Wagner, Zeitschr. f. d. Realschulwesen 1890, X). „Die Obhut für die Schülerbibliothek muss in den Händen des ganzen Lehrkörpers liegen, da es sich hier um ein Erziehungsmittel vielseitiger Natur handelt, das für die geistige Ausbildung der Schüler vom Eintritt in die (Mittel-) Schule bis zum Abgang von derselben die größte Bedeutung hat.“ (Es wird leider noch nicht überall für selbstverständlich gehalten, und Verfasser ist deshalb berechtigt, sich darüber zu verbreiten: Dass die Schüler „genau darüber belehrt werden müssen, was für Bücher, wie und wann sie lesen sollen.“)

426. Das Werk und die Anerkennung der Schule (Schaffroth, Berner Schulbl. 1890, 46. 47). Aus einer Schulpredigt — Worte eines Pfarrers: „Der Lehrerberuf hat Mühen und Leiden, die mit keinem anderen Berufe in solcher Weise verbunden sind.“ — „In anderen Berufen hängen Erfolg oder Misserfolg vom Arbeiter selbst ab, während der Erfolg der Lehrthätigkeit in der Schule wesentlich abhängig ist vom Fleiß und von der Aufmerksamkeit der Lernenden.“ — „Der Lehrer, der trotz Sorgen ausharrt und unverdrossen seine Kräfte in den Dienst seines Volkes stellt, leistet wahrhaft Großes; seine Arbeit ist ein Heldenthum, wenn sein Name auch nicht unter den Großen der Welt verzeichnet steht, ja völlig untergehen wird im Laufe der Zeiten.“

427. Eine socialpädagogische Frage (H. Krebs, Pfälz. Lehrerz. 1890, 51. 52). Eine Arbeit, die zu den „nothwendigen Wiederholungen“ gehört und besonders gegenwärtig „zeitgemäß“ ist: Kritische Beleuchtung des Begriffes Bildung und des Schlagwortes: Bildung macht frei — eindringliche Forderung einer strengen Erziehung. Mit gut gewählten Belegen aus Pestalozzi's und Diesterwegs Schriften.

428. Was erzählen wir unseren Kindern? (E. Peschkau, Schule und Haus 1890, XII). Die Mütter sollen — für die vier-, fünf-, sechsjährigen — Geschichten erfinden, und zwar solche, in denen das Kind „lauter gute Bekannte“ antrifft — also anknüpfen an die Wirklichkeit, an Sinneseindrücke, Gegenstände und Wesen, von denen das Kind schon „einen Begriff“ hat.

(Solche „Geschichten“ seien den Märchen und Sagen vorzuziehen. — Den Dienstboten dürfe die Mutter das Erzählen nicht überlassen.)

429. (Proben aus deutschen Mundarten in der Schule (Badische Schulz. 1890, 49). Solche Proben sollen den älteren Schülern theils als eine Art Räthsel (z. B. niederdeutsche Sprichwörter in alemannischen Schulen), theils zum Zwecke der Vergleichung (einer fremden mit der heimischen Mundart) vorgelegt werden. Letztere soll im besonderen zur Erkenntnis des gemeinsamen Deutschen führen. Auf lebhaftes Interesse seitens der Schüler dürfe man rechnen.

430. Das Wesen und die Ziele des deutschen Arbeitsunterrichts (W. Götze, Deutsche Blätter 1890, 46. 47). Im Handarbeitsunterricht die klarste Ausprägung der Erziehungsidee von der Bethätigung des Kindes. Es ist nur eine weitere Consequenz des Grundsatzes: Unterrichte anschaulich! (Anschauung fortgeführt zur Erfahrung). Pestalozzi hat den Weg gezeigt; Fröbel ist ihn mit den noch nicht schulpflichtigen Kindern gegangen; der Verein für Handarbeit will ihn mit den Schulknaben gehen. Der Handarbeitsunterricht will nicht anders als erziehlich sein. (Wenn man jetzt ernstlich die erziehliche Handarbeit pflegt, so wird man künftig zugleich die Früchte des — z. B. dänischen — „Hausfleißes“ ernten.) — Seine vortheilhaften Wirkungen (Förderung des körperlichen Wohlbefindens: regelmäßige „Tiefathmung“, deshalb Einführung in das Seehospiz auf Norderney — Kräftigung der Nerven: Nervengymnastik — Geschicklichkeit der Hand — der Knabe, welcher das Werkzeug führt, „kommt von der Beobachtung nicht los“ — Bildung des Willens: Nöthigung, physische Schwierigkeiten zu überwinden). Seine Beziehungen zum Zeichnen und Turnen. — Die Volksschullehrer sollen den Handarbeitsunterricht ertheilen; deshalb Einführung desselben in die Seminare.

431. Rechts- und Wirtschaftskunde für die Jugend (Pachnike, Die Fortbildungsschule 1890, 21/22). Verfasser begründet seine an die Spitze gestellte Forderung in vorzüglicher Weise. — Einfachere Fälle aus dem Privatrecht, Grundzüge der Staatsverfassung und des Wirtschaftslebens sollen behandelt werden. Aber nur Thatsachen; für deren Verständnis sind die Schüler reif. Anknüpfung an Erlebtes und Gehörtes — vollkommene Unparteilichkeit. „Darin stimmen alle Männer der Praxis überein, dass dieser Lehrstoff der lebhaftesten Theilnahme der Schüler begegnet.“ Als Lehrbuch besonders zu empfehlen die „frischen, von Humor durchwehten“ Erzählungen Lalois: „Pflichten und Rechte“, übersetzt von Fleischner. — Verfasser verweist auf den erfolgreichen Betrieb der Rechts- und Wirtschaftskunde in der Schweiz, in England und der nordamerikanischen Union. Diesen Staaten reiht sich innerhalb Deutschlands das Königreich Sachsen ebenbürtig an; in Baden und Hessen wird wenigstens Verfassungskunde gepflegt.

Literatur.

Eduard Grimm, Zur Geschichte des Erkenntnisproblems. Von Bacon zu Hume. Leipzig 1890, Wilhelm Friedrich. 596 S. 8 Mk.

Der vorherrschende Geist unserer Zeit mit seiner überwiegenden Richtung nach außen, seiner hastigen Unruhe und seiner vielgeschäftigen Oberflächlichkeit ist für ein gründliches Studium von Werken wie das vorliegende wenig disponirt. Dennoch wollen wir nicht unterlassen, unseren Leserkreis auf dasselbe aufmerksam zu machen, überzeugt, dass sich innerhalb desselben noch Interesse für die stille Arbeit des philosophischen Denkens und Forschens findet. Steht doch der Inhalt des vorliegenden Werkes mit den Grundlagen der pädagogischen Wissenschaft in engster Beziehung. Es führt uns fünf der größten englischen Philosophen, nämlich Bacon, Hobbes, Locke, Berkeley und Hume, in ihrer Geistesarbeit vor und zwar mit besonderer Rücksicht auf ihre Leistungen für die Lösung des Problems der Erkenntnis. Zwei dieser Denker haben bekanntlich noch eine specielle Bedeutung in der Geschichte der Pädagogik.

Allerdings setzt das Studium eines Werkes wie das vorliegende eine gewisse Schulung und geistige Reife voraus. Was aber gethan werden konnte, um den hier behandelten schwierigen Stoff zugänglich und genießbar zu machen, das hat der Verfasser in vorzüglicher Weise geleistet. Ohne gelehrte Gespreiztheit und Schwerfälligkeit, aber in streng wissenschaftlichem Gange und mit sicherer Beherrschung seiner Aufgabe geht er überall geraden Weges zur Sache, die er in durchsichtig klarer Berichterstattung vorführt und in ruhiger, wol begründeter Beurtheilung dem Verständnis näher bringt. Besser kann man historisch vorliegende Systeme der Philosophie nicht darlegen und beleuchten, und man sollte meinen, dass eine solche Frucht ernsten Forschens nach Wahrheit auch heute noch wenigstens in einem kleinen Kreise Anerkennung finden müsste.

Pädagogischer Jahresbericht von 1889. Im Verein mit Eichler, Freytag, Frisch etc. bearbeitet und herausgegeben von **Albert Richter.** 42. Jahrgang. Leipzig, 1890, Brandstetter. 841 S. 10 Mk.

Die erste (größere) Hälfte dieses ansehnlichen Bandes bringt eine Revue der im Berichtsjahre erschienenen pädagogischen Literatur im engeren und weiteren Sinne des Wortes; die zweite entwirft ein Bild des Schullebens, wie es sich während des gleichen Zeitraums im Deutschen Reiche, in Österreich-Ungarn und in der Schweiz abgespielt hat, wobei zugleich der gegenwärtige Bestand statistisch festgestellt wird.

Im übrigen ist die Natur des Werkes, das wol in keiner größeren pädagogischen Bibliothek fehlt, wenigstens nicht fehlen sollte, längst sattsam bekannt. Wir bemerken daher nur, dass auch der neue Jahrgang alle Anerkennung verdient, indem sämmtliche achtzehn Bearbeiter desselben bemüht waren, vor allem über die ihnen zugewiesenen Gebiete möglichst objective Berichte zu erstatten, um den Leser über den Stand der Dinge gehörig zu orientiren. Bezüglich der gutachtlichen Urtheile, welche die einzelnen Referenten dem dargelegten Sachverhalte anfügen, lassen sich natürlich öfters abweichende Ansichten geltend machen. Jedenfalls aber verdient das Werk nach wie vor die Beachtung Aller, welche mit der Entwickelung der Pädagogik und des Schulwesens im Zusammenhang bleiben wollen.

Dr. Friedrich Sachse, Zur Schulreform. Anregungen und Gesichtspunkte, besonders in Rücksicht auf die Volksschule. Leipzig, 1891. Otto Klemm (Alfred Hahn). 188 S. 1,50 Mk.

Verfasser ist kein Vielschreiber oder Vielredner. Nur selten lässt er sich in einer Versammlung oder einer Zeitschrift vernehmen; aber dann ist das, was er spricht oder schreibt, durchdacht und ausgereift, praktisch und erprobt. Für die Leser des Pædagogiums bedarf das angezeigte Buch keiner Empfehlung; denn von den acht Vorträgen und Abhandlungen, welche es enthält, sind sechs zuerst in verschiedenen Jahrgängen dieser Zeitschrift erschienen. Von den anderen zwei Stücken war das eine ursprünglich im „Praktischen Schulmann" abgedruckt, während das andere unlängst als Vortrag im Leipziger Lehrerverein großen Beifall gefunden hat.

Kellers Unterrichtshefte für das gesammte Baugewerbe. Planimetrie, Stereometrie und darstellende Geometrie, II. Heft der Mathematik, bearb. von Fr. Kunstmann. 62 S. 8 Fig.-Taf. Gera, A. Nugel, 1891.

Diese Unterrichtshefte wurden zunächst als Lehrbehelfe für die Schüler des „Technicums« in Gera abgefasst. Drei inhaltsreiche Capitel der Mathematik werden in dem vorliegenden Hefte auf wenigen Seiten abgehandelt, und wenn auch die Hälfte des Heftes der Planimetrie gewidmet ist, so sind dies noch nicht zwei Druckbogen, auf denen natürlich wenig mehr geboten werden kann, als die Grundbegriffe der wichtigsten Capitel dieses Theiles der Geometrie. Es muss jedoch zugegeben werden, dass das Gebotene eine recht fassliche Darlegung der Grundeigenschaften, dann der Concruenz, Ähnlichkeit und des Flächeninhaltes der ebenen Gebilde enthält. Der magere Text wird durch zahlreiche Figuren vortheilhaft ergänzt; man muss denselben nachrühmen, dass sie mit voller Sachkenntnis und großer Sorgfalt entworfen und ausgeführt sind. Beim Unterrichte der Geometrie an einer Gewerbeschule tritt natürlich das Zeichnen mit Zirkel und Lineal in den Vordergrund, und einem solchen Lehrgange wird das vorliegende Heft als ein sehr brauchbarer Leitfaden dienen. Wir finden auch an dem Texte nichts auszusetzen, als einen abweichenden Gebrauch der Kunstworte. Was der Verfasser „correspondirende und Gegenwinkel" nennt, findet man in der Regel als „Gegenwinkel und Anwinkel" bezeichnet; die Hypotenuse ist weder sprachlich noch als Kunstwort mit Grundlinie gleichbedeutend, sprachlich heißt sie das Darübergespannte, und als Kunstwort ist sie im rechtwinkeligen Dreiecke die Gegenseite des rechten Winkels. — Das Ähnlichkeitszeichen haben wir überall noch als Wellenlinie gefunden, der Verfasser gebraucht dafür das Unendlichkeitszeichen; solche Abweichungen vom allgemeinen Gebrauche sollten füglich vermieden werden.

Der Stereometrie sind 18 Seiten zugemessen, deren Inhalt beschränkt sich natürlich auf die Berechnung von Oberflächen und Cubikinhalt der Körper nebst Anwendung auf einige Beispiele. Außer den häufiger vorkommenden Formeln wird auch noch jene für den Inhalt eines Fasses mitgetheilt, und zwar — zum Lobe des Verfassers sei es gesagt — vollkommen richtig, denn wir haben diese Formel in Büchern gleicher Stufe wiederholt schon mangelhaft gefunden.

Der letzte Theil des Heftes, die darstellende Geometrie, wird auf 13 Seiten von Dir. Keller (nicht von Fr. Kunstmann) abgehandelt; natürlich wird auch hier für die Kürze des Textes durch die reiche Menge gut gewählter Figuren Ersatz geboten. Daraus dürfte wol hervorgehen, dass diese Unterrichtshefte weniger zum Selbstunterrichte, als für die Schule geeignet sind, von diesen aber können sie den niederen Gewerbe- und Vorbildungschulen recht wol empfohlen werden.

Zugleich erwähnen wir, dass auch für die übrigen Wissenszweige der Baugewerke ähnliche Hefte in gleichem Verlage erschienen sind. H. E.

Ahrens, J. F., Dir. der Gewerbeschule in Kiel. Rechenbuch für Gewerbeschulen. 100 S. Leipzig, 1889, Lipsius und Tischer. 1 Mk.

Der Verfasser wollte, dass „der frische Hauch der Wirklichkeit die Aufgabensammlung durchziehe, um das Interesse der Schüler zu wecken und

lebendig zu erhalten", er nahm daher die Handels- und Verkehrsverhältnisse des Schulortes zum Ausgangspunkt und zur Grundlage der Übungen, womit denselben das Gepräge innerer Wahrheit gegeben wurde. Die Aufgaben, welche das Rechnen mit ganzen Zahlen, gemeinen und Decimalbrüchen, die bürgerlichen Rechnungsarten, dann Flächen- und Körperberechnungen umfassen, finden sich durchaus in eingekleideter Form; die zur Erläuterung der letzten Abschnitte beigegebenen Figuren erscheinen in hinreichender Menge und sehr netter Ausführung. Gewünscht hätten wir nur, dass den Theilbarkeitsregeln ein paar Worte der Begründung beigefügt wären, was ja doch sehr leicht möglich ist; auch die Art, das kleinste Vielfache zu suchen, ist etwas unklar ausgedrückt. — Zur Berechnung des Inhaltes eines Fasses sind fünferlei Formeln angegeben. Die Biegung der Fassdaube folgt einer Kettenlinie, so dass der Inhalt dieses Umdrehungskörpers allerdings nur durch Integration ganz genau gefunden werden kann. Man gelangt aber zu einer völlig genauen Formel, wenn man die Biegung der Daube als Parabel betrachtet. Diese Formel wird vom Verfasser an fünfter Stelle angegeben, jedoch mit einem Fehler, nämlich viermal zu groß. Die an zweiter Stelle angegebene Formel ist die Lambertsche, deren Fehler nie ein Procent übersteigt; die übrigen drei Annäherungsformeln sind unbrauchbar wegen zu großer Ungenauigkeit. — Abgesehen von diesem verhältnismäßig geringen Mangel, müssen wir das Buch nicht blos für die auf dem Titel angegebene Stufe als einen ausgezeichneten Lehrbehelf erklären, sondern wir sind überzeugt, dass man von demselben auch an anderen Schulen zur Belebung des Unterrichts mittels eingekleideter Aufgaben sehr vortheilhaft wird Gebrauch machen können. H. E.

Wallentin, Dr. Franz, Prof. in Wien. Methodisch geordnete Sammlung von Beispielen und Aufgaben aus der Arithmetik für die erste und zweite Classe höherer Schulen. 132 S. 1,60 Mk.

Für die vierte und fünfte Classe. 101 S. 1,40 Mk. Zweite umgearbeitete Auflage. Wien, Gerold.

Der Inhalt des ersten Theiles umfasst Übungen für Aneignung des Zahlensystems, die vier Grundrechnungsarten, Theilbarkeit, Maß und Vielfaches, gemeine Brüche, das Rechnen mit mehrnamigen Zahlen, mit abgekürzten Decimalbrüchen und die Proportionen. Der zweite Theil geht nach einer kurzen Wiederholung des Rechnens mit unvollständigen Zahlen auf die Grundrechnungsarten mit allgemeinen, ganzen und gebrochenen Zahlen über, es folgen Aufgaben über Proportionen, Zinseszins-Rechnungen und Gleichungen des ersten Grades. Die vorstehende Sammlung ist genau den für die österreichischen Realschulen und Gymnasien bestehenden Lehrplänen und Instructionen angepasst; so ist namentlich vorgesehen, dass es dem Lehrer frei gestellt ist, den Unterricht über das Rechnen mit Decimalbrüchen entweder dem Rechnen mit ganzen Zahlen oder jenem mit gemeinen Brüchen anzuschließen; auch wurde diesen Instructionen gemäß auf das Rechnen mit Decimalbrüchen und die Proportionen in beiden Theilen des Buches wiederholt zurückgegriffen.

An der Spitze eines jeden Paragraphes steht eine kurze Erläuterung des Lehrstoffes, auf welchen sich die folgenden Aufgaben beziehen. Dadurch und durch die vollständig ausgeführten Beispiele wird der Schüler in den Stand gesetzt, die gestellten Aufgaben zu lösen. Auszusetzen fanden wir an dem Buche nichts, als höchstens, dass die fünf Theilbarkeitsregeln auf Seite 48 des zweiten Theiles auf drei zurückzuführen wären, indem ja nicht gesagt zu werden braucht, was nicht stattfindet, sondern nur jene Fälle zu merken sind, wenn Theilbarkeit eintritt. Die Ausdrucksweise des Verfassers, sowol in den Erläuterungen, als auch in der Abfassung der eingekleideten Aufgaben ist eine klare und gefällige, und steht die ganze Stoffbehandlung vollkommen auf der Höhe moderner Auffassung des Gegenstandes; vielleicht wäre es wünschenswert, die Anzahl der Beispiele in gewissen Partien, etwa Rechnen mit Brüchen in allgemeinen Zahlen und schon angesetzte Gleichungen, zu vermehren, da die gebotenen wenig über den Bedarf eines Schuljahres hinausreichen, aber das Vorhandene müssen wir offenbar als ein vollkommen brauchbares Übungsmaterial bezeichnen. Wir wünschen daher dem Buche die größte Verbreitung

und glauben, es wird unserer Empfehlung keinen Eintrag thun, wenn wir noch bemerken, dass die Schwierigkeiten der gestellten Aufgaben zwar wol an jene bei Heis heranragen, doch sie nicht erreichen. H. E.

Reeb, Wilhelm, Lehrer am Gymnasium und an der Realschule in Mainz. Algebraisches Übungsbuch mit Regeln und Musterbeispielen für höhere Lehranstalten. Dritte Auflage, 126 S. Gießen, Roth, 1889. 1,50 Mk.

Die vorliegende Ausgabe unterscheidet sich von ihren Vorgängerinnen durch die Einfügung diophantischer Gleichungen; im übrigen findet man zuerst das Rechnen mit entgegengesetzten dekadischen Zahlen, dann die vier Grundrechnungsarten mit Buchstaben, Brüche, Proportionen, Gleichungen mit einer Unbekannten, Potenzen, Quadratwurzel, Gleichungen mit mehreren Unbekannten, Cubikwurzel und Wurzeln im allgemeinen, Logarithmen, Gleichungen zweiten Grades, Progressionen, Zineszins- und Rentenrechnung, diophantische Gleichungen und vermischte Aufgaben. Man sieht aus dieser Inhaltsangabe, dass die Aufeinanderfolge der Theile des Lehrstoffes ohne Zweifel dem Lehrgange jener Realschule angepasst ist, an welcher der Verfasser selbst unterrichtet; für den Gebrauch an anderen Schulen wäre es wol wünschenswert gewesen, wenn er sich bei dieser Eintheilung hätte weniger von methodischen, als von systematischen Gesichtspunkten leiten lassen. Für den Gebrauch der Anfänger ist es außerordentlich zweckmäßig, dass jede Gruppe der Aufgaben durch jene Regeln eingeleitet wird, welche bei deren Lösung zur Anwendung kommen; und wir müssen mit Vergnügen anerkennen, dass dieselben leicht fasslich formulirt sind und ihnen eine vollkommen moderne Auffassung des Gegenstandes zu grunde liegt. Wir hätten nur eine etwas frühere Einführung des Exponenten gewünscht, welche ja wol unter dem Begriffe einer abgekürzten Schreibweise leicht möglich ist und wodurch die Aufgaben der Multiplication und Division erheblich an Übersichtlichkeit gewinnen. Durch die wiederholte Bearbeitung des Buches bei neuen Auflagen hat sich dasselbe zu einem recht gut durchgefeilten Lehrbehelf herausgearbeitet und mag daher bestens allen jenen Anstalten empfohlen sein, welche eine Sammlung leichterer Aufgaben einer solchen schwierigerer Form vorziehen. H. E.

Profil durch Deutschland und die Alpen in der Linie des 10. Längengrades ö. v. Gr. auf die meridionale Krümmung des Meeresniveaus aufgetragen (1 : 500,000), 1 Exemplar auf Leinwand aufgezogen, mit Stäben rechts und links, gerollt 4 Mk.; dasselbe zusammengelegt in Umschlag 3 Mk. Piloty & Loehle, München.

Dieses Profil, in der Art von Linggs Erdprofil bearbeitet, hat den Zweck, die Erhebungen der Erdoberfläche im richtigen Verhältnis zum Bogen der Erdwölbung zu veranschaulichen und so auch die (zum Theil durch die Karten hervorgerufenen) übertriebenen Vorstellungen von der Höhe der Gebirge im Verhältnis zum Erddurchmesser zu berichtigen. Ein Globus, in dem Maßstabe des Profils ausgeführt, hätte einen Durchmesser von $25^1/_2$ Meter. Die Tafel gibt nur einen Ausschnitt, das Profil der Linie Hamburg-Cremona, einer Linie also durch neun Breitengrade oder den vierzigsten Theil des Erdumfanges. Ein in lichtbraunem Ton gehaltener Streifen gibt die muthmaßliche Dicke der Erdkruste; in dunklerem Braun ist die Erhebung über dem Meeresniveau darauf gezeichnet. Die von dem 10. Meridiane durchschnittenen Ortschaften, Flüsse und Berge (mit Angabe der Höhe in Metern) sind in ihrer genauen Breitenlage auf dem Profil eingeschrieben. Wenn Berge nicht in ihrer höchsten Erhebung durchschnitten werden, ist das durch einen Punkt über dem Gipfel angedeutet. Ein reiner Kreisbogen oberhalb des Profils, das im Bogen der natürlichen Krümmung der Erde aufgetragen ist, lässt durch seinen verschiedenen Abstand vom Profil — an jedem Breitengrade in Metern ausgezeichnet — die Abplattung des Erdstückes erkennen, eine Gerade, die die beiden Endpunkte des Profils verbindet. Auch die Erdwölbung zwischen den beiden Punkten (54 und 45° n. Br.). Einige Nebenkärtchen sind auf dem Titelblatt und rechts und links von der Tafel beigefügt; das eine Tableau (in gleichem Maßverhältnis mit der Profilzeichnung) veran-

schaulicht in lehrreicher Nebeneinanderstellung die Höhe des höchsten Berges jedes Erdtheils, ferner die größten gemessenen Tiefen des Atlantischen und Stillen Oceans, des Mittelmeeres, der Ost- und Nordsee u. ä. Eignet sich das Linggsche Erdprofil mehr für Universitäten, so lässt sich die vorliegende Tafel für den Unterricht an mittleren Schulen mit großem Nutzen verwenden. Zu diesem Zwecke müsste natürlich es nach der Erläuterung des Lehrers längere Zeit zur wiederholten Besichtigung ausgestellt bleiben; vielleicht würde es sich empfehlen, es als lehrreichen Wandschmuck des Schulzimmers dauernd zu verwenden. —r.

Schreyer, Landeskunde des Deutschen Reiches (Ausgabe A, Handbuch*). Meißen 1890, Schlimpert. Preis 3,40 Mk.

Schreyer hat sich durch seine Landeskunde von Sachsen einen guten Namen als pädagogischer Schriftsteller erworben. Auch sein neues Buch wird sich in den Kreisen der Lehrer und Seminaristen, für die es zunächst bestimmt ist, einbürgern; denn es besitzt drei Eigenschaften, die Erfolg verbürgen: Es nimmt in der Auswahl des Stoffes und dessen didaktischer Behandlung Rücksicht auf die Bedürfnisse seines Leserkreises; es hat die einschlägige wissenschaftliche Literatur (Penck, Daniel, Kutzen, Klöden-Oberländer-Köppen und einzelne Specialwerke) gut ausgenützt und schildert so ausführlich, als der Lehrer es für seinen Unterricht gerade braucht. Den Stoff gliedert es in 40 Wochen-Lectionen eines Schuljahres. Lection 1 orientirt über die Lage Deutschlands, 2—7 beschreiben die zum Deutschen Reich gehörenden Alpengruppen und das süddeutsche Berg- und Stufenland, 8—10 das Großherzogthum Baden das Königreich Württemberg und das Königreich Bayern. Die ersten 10 Lectionen umfassen 113 Seiten. In derselben Weise — zuerst als Grundlage die eingehende Schilderung der physischen Verhältnisse, dann die der politischen Gestaltungen und die Topographie — behandeln die übrigen 30 Lectionen das mittlere und nördliche Deutschland, immer so, dass jede Lection ein in sich geschlossenes Ganze bildet. Was an Schreyers Darstellung besonders gefällt und ihr über den zunächst ins Auge gefassten Leserkreis Verbreitung verschaffen wird, ist, dass die Topographie nicht trocken dargestellt und der causale Zusammenhang stets hervorgehoben ist. Das erstere bewirkt natürlich, dass die Landeskunde sich angenehm liest und leicht einprägt; das letztere fesselt den denkenden Beobachter an die Lectüre. Man bekommt also nicht blos ein Bild alles dessen, was der an Ort und Stelle weilende mit seinen leiblichen Augen sieht und vielleicht an Sagen und geschichtlichen Erinnerungen, die sich an den Punkt knüpfen, hört, sondern auch einen Einblick in die Bedingungen des Werdens, Wachsens und Gedeihens oder aber des Verfalls, also in Dinge, die erst die geographische Forschung erschließt und aufdeckt. W.

Öchsli, Bilder aus der Weltgeschichte, II. und III. Theil. Mittlere und neuere Geschichte. 2. Auflage. Winterthur 1890. Ehrich. (477 S.)

Der Titel des Buches „Bilder“ könnte leicht zu der Vermuthung verleiten, als sei die Öchsli'sche Geschichte eine Reihe von lose aneinander gereihten Erzählungen nur besonders wichtiger Begebenheiten oder von Schilderungen nur besonders hervorragender Persönlichkeiten. Dem ist aber nicht so. Das Buch ist ein systematisches Lehrbuch der Weltgeschichte. Der Verfasser wollte also mit dem Titel wol nur auf die Form seines Buches hindeuten, die es allerdings von den herkömmlichen Leitfäden unterscheidet. Im Gegensatz zu ihnen ist es nämlich eine lebendige Erzählung, eine Erzählung, wie sie etwa aus dem Munde eines in der Erzählungskunst geübten Lehrers gehört werden mag. Das Buch legt also nicht, wie die vielen anderen Leitfäden der Geschichte, blos auf den Inhalt und die Disposition Wert, sondern auch auf den sprachlichen Ausdruck, also dass er so sich nachhaltig einprägt, durch Frische sich auszeichnet. Und das hat es auch erreicht. Wesentlich mit geholfen hat freilich neben der Darstellungsgabe des Verfassers auch seine Be-

* Für die Hand von Schülern der mittleren (mit wöchentlich zwei Stunden Erdkunde) und der einfachen Volksschule (mit wöchentlich nur einer Stunde Erdkunde) sind die Ausgaben B und C veranstaltet.

herrschung des Stoffes, die es ihm ermöglicht, Nebensächliches auszuscheiden, das wirklich Wichtige aber herauszufinden und dem Minderwichtigen gegenüber auch in das rechte Licht zu rücken, während viele andere Leitfäden und Lehrbücher mit ihren Massen von Namen und Zahlen und ihrer gleichmäßigen Behandlung jedes Abschnittes wie ein Auszug aus einer größeren Weltgeschichte, ja manchmal wie eine bloße Aneinanderkuppelung der Texttitel jener sich ausnehmen, weshalb auch ihr Wortlaut so schwer im Gedächtnis der Jugend haften bleibt. Man braucht bei dieser Art der Darstellung nicht für den Lehrer zu fürchten, als ob diesem nichts mehr zu thun übrig bliebe. Dem Lehrer bleibt bei dieser Art des Lehrbuches noch recht viel zu thun (jeder erfahrene Lehrer weiß, was wir meinen), nur dem Schüler ist durch ein Lehrbuch, wie das Öchsli's, die Arbeit erleichtert und — was wir an letzter Stelle, nicht als letztes nennen wollen — angenehmer gemacht. W.

Weber, Allgemeine Weltgeschichte. 2. Aufl. XV. Band (I. u. II. Theil, Geschichte des 19. Jahrhunderts, 2. und 3. Abtheilung). Leipzig, Engelmann. Preis 12 Mk.

— **Register** zu Band I—XV von Webers Weltgeschichte (I—IV), ebenda. Preis: 6 Mk.

Mit dem XV. Bande ist Webers Weltgeschichte zu Ende geführt. Der letzte Band umfasst die Periode von der Julirevolution bis auf die jüngste Vergangenheit. Eingehend ist noch der deutsch-französische Krieg geschildert; von da an sind die Ereignisse in den einzelnen Staaten nach ihrem äußeren Verlaufe in Kürze aufgezeichnet. Ein gewaltiges Werk, wenn man den Umfang und den Inhalt überschaut, ist durch einen Einzelnen nach fast dreißigjähriger angestrengter Thätigkeit nun vollendet und so eine Quelle der Bildung erschlossen, aus der Tausende aller Stände geschöpft haben und schöpfen werden. Kein wichtigeres Ereignis, keine markante Persönlichkeit, kein Literaturdenkmal von bleibendem Werte, das nicht in dem Buche besprochen wäre! Mit Recht kann man von den 15 stattlichen Bänden sagen, sie lassen den nach Aufklärung Verlangenden nicht im Stich, mag er sie suchen über einen Herrscher oder Kriegsmann, über die wissenschaftlichen Zustände im ältesten Ägypten oder über die neueste Richtung in der deutschen und fremden Literatur, über politische, sociale oder religiöse Strömungen. Denn das ist eben das Charakteristische dieser Weltgeschichte, dass sie die Geschichte nach ihren beiden Seiten gleichmäßig erzählt, die innere und Kriegsgeschichte so ausführlich wie die Culturgeschichte. Nehmen doch z. B. auch in dem vorliegenden I. Theil des XV. Bandes die culturgeschichtlichen Partien beinahe die Hälfte des Bandes ein! Glanzpunkte sind hier stets die Literaturbilder, hinter denen die Darstellungen aus der Geschichte der bildenden Kunst etwas zurücktreten. Welche Stellung, so höre ich den Leser weiter fragen, nimmt Weber bei seiner Beurtheilung der Ereignisse ein? Er sucht, immer gestützt auf die anerkannt gründlichsten Specialforschungen jede Zeit aus sich heraus zu begreifen und objectiv zu beurtheilen. Er hält sich dabei fern von der zersetzenden Hyperkritik so manches modernen Autors. Er sieht endlich in der Entwickelung der Ereignisse so gut das Walten und die Einwirkung des einzelnen, wie die Führung einer höheren Macht. Und wie ist die Darstellung, welcher Art die Form seines Werkes? Mit Wärme schildert Weber besonders die Höhepunkte in der Entwickelung eines Volkes und den Antheil hervorragender Persönlichkeiten an der Entwickelung des politischen und Culturlebens. Indem er ferner Nebensächlicheres in Kleingedrucktes verweist, dahin auch die eingehende Schilderung von Einzelzügen, die den Gang der Erzählung zu lange aufhalten würde, kann er Bilder in großen Zügen entwerfen und doch wieder Einzelnes daran liebevoll detaillirt ausmalen. Für den Leser mit seinen verschiedenen Bedürfnissen hat dieser Vorgang, auch ganz äußerlich betrachtet, Vortheile. Die Darstellung im engeren Sinne ist abgerundet, übersichtlich und packend durch Anschaulichkeit und Lebendigkeit. So fesselt die Form wie die eines Kunstwerkes. — Für uns Lehrer ist das Werk ganz besonders geeignet, weil es nicht nur das Rohmaterial für unsere Geschichtsbehandlung liefert, sondern zugleich auch ein Vorbild für die Art der Erzählung

sowol, wie für die Auffassung und ideale Betrachtung der Menschheitsgeschichte sein kann.

Am Schlusse der Besprechung des Werkes, dessen Charakter und Wert wir hauptsächlich, wenn auch nicht ausschließlich, mit Zugrundelegung des oben genannten XV. Bandes analysirt haben, möchten wir unsere Leser noch auf die Registerhefte des Gesammtwerkes aufmerksam machen. Sie sind genau gearbeitet, wie Stichproben uns überzeugt haben, und lassen sich auch pädagogisch sehr gut verwerten. Wer es liebt in der Geschichte zu „operiren“ (um einen bekannten Ausdruck Jägers zu gebrauchen), findet hier nach localen Gesichtspunkten geordnet die interessantesten Reihenbildungen zusammengestellt, z. B. also unter dem Stichwort „Sicilien“ die Frage beantwortet: Was ist aus der Geschichte Siciliens (Alterthum, Mittelalter, Neuzeit) bekannt, u. s. w.

W.

Neu erschienene Bücher.

Dietlein und **Schumann**, Deutsches Lesebuch für sechs- und mehrclassige Schulen. Gera, Hofmann.

Fitschen, Aufsatzstoffe: I. Erzählungen. Hannover-Linden 1890, Manz.

Kendel, Deutsche Sprachschule. Fünf Hefte. Gera 1890, Hofmann.

Klöden-Kruner, Leitfaden beim Unterrichte in der Geographie. Achte Auflage. Berlin, Weidmann. 1,80 Mk.

Krummbach, Deutsche Aufsätze: I. Erzählungen, II. Beschreibungen. Leipzig 1890, Teubner. à 1,60 Mk.

Meyer, Zur Umgestaltung des grammatischen Unterrichtes in der Volksschule. Gotha 1889, Behrend. 1 Mk.

Neidel, Geschichtstafeln. Hannover-Linden 1890, Manz. 0,50 Mk.

Seyfferth, Sätze und Regeln für Interpunction und Silbentrennung. Nürnberg 1890, Korn.

Steger, 34 Lebensbilder aus der deutschen Literatur. Ein Lesebuch für den Unterricht an gehobenen Knaben- und Mädchenschulen. Halle 1890, Schrödel. 3 Mk.

Wendt, Deutsches Lesebuch: I. Theil für die beiden unteren Classen der Gymnasien und Realschulen. Zweite Auflage. Lahr 1890, Schauenburg.

Göschens Sammlung deutscher Classiker. (Schulausgabe mit Erläuterungen.) 1. Nibelungen und Gudrun, 2. Lessing, Philotas und die Poesie des siebenjährigen Krieges, 3. Minna von Barnhelm, 4. Nathan.

Grosse, Die Künstler von Schiller. Berlin 1890, Weidmann.

Lauczizky, Dr. Franz, Lehrbuch der Logik zum Gebrauche an Gymnasien. Wien, Gerold's Sohn.

Röll, Dr. Julius, Zur Reform der höheren Schulen, insbesondere der höheren Mädchenschule. Tübingen, Laupp.

Landmann, Th., Die Entwickelung Preußens. Leitfaden für den Unterricht in der preußischen Geschichte. Königsberg i. Pr., Bon. 2. Aufl.

Vogel, Heinrich, Geographie des Deutschen Reichs. Ausgabe A. Für mehrclassige Volks- und Töchterschulen. Wittenberg, Herrosé.

Angerstein, E. und **Eckler, G.**, Haus-Gymnastik für Gesunde und Kranke. Berlin, Paetel. 14. Aufl.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Verlag von F. A. Brockhaus in Leipzig.

Soeben erschien:

Schopenhauer-Register.

Ein Hülfsbuch zur schnellen Auffindung aller Stellen, betreffend Gegenstände, Personen und Begriffe sowie der Citate, Vergleiche und Unterscheidungen, welche in Arthur Schopenhauer's Werken, ferner in seinem Nachlasse und in seinen Briefen enthalten sind.

Bearbeitet von **G. F. Hertslet.**

8. Geh. 6 M. Geb. 7 M.

Zur Anschaffung empfohlen: **Kreisschulinspektor Polack, Helferdienst d. Schule bei Heilung der sozialen Schäden.** 80 Pf. — **Protzen,** Hauptl., **Was kann die Schule thun, um den sozialistischen und kommunistischen Ideen der Umsturzparteien entgegenzuarbeiten?** 80 Pf. — **Scherer,** Kreisschulinsp., **D. Handfertigkeitsunterricht i. d. Volksschule.** 45 Pf. — **Günther,** Mittelschull., **Zur Lehrerbildungsfrage.** 65 Pf. —

Nach Einsendung d. Betrages franco von **A. Helmich's** Buchh. in **Bielefeld.**

Für Abiturienten, Schulamts-Kandidaten und Aspiranten der **Mittelschullehrer-** und **Rektoratsprüfung** empfehle die in meinen Verlag übergegangenen, durch die pädagogische Presse vielseitig bestens empfohlenen:

Examen-Katechismen.

Repetitionsbücher

für

Zöglinge höherer Unterrichtsanstalten u. Aspiranten der Mittelschullehrer- bezw. Rektoratsprüfung

von

Dr. Hermann Hoffmeister.

Heft 1: Das positive Wissen in d. Religion. 2. verb. Auflage . . . . M. 2,40
„ 2: Deutsche Sprache und Litteratur „ 3,50
„ 3: Pädagogik. 2. verb. Auflage . „ 2,—
„ 4: Allgemeine Weltgeschichte . . „ 3,—
„ 5: Deutsche Kulturgeschichte . . . „ 3,—
„ 6: Brandenb.-preuß. Geschichte . „ 2,25
„ 7: Geographie . . . . „ 3,50

Als Ergänzungsheft zu Heft 3:
Comenius und Pestalozzi, als Begründer der Volksschule. Wissenschaftlich dargestellt M. 1.50.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen, doch ist die unterzeichnete Verlagsbuchhandlung gern bereit, bei vorheriger Einzahlung oder Einsendung von Briefmarken (auch **einzelne** Bändchen!) direkt und franko zu übersenden.

Leipzig und Berlin W. 35.

Julius Klinkhardt.

Sammlung Göschen.

Schulausgaben aus allen Lehrfächern

je in elegantem Leinwandband **80** Pfennig.

G. J. Göschen'sche Verlagshandlung, Stuttgart.

Probebändchen behufs Einführung den Herren Lehrern kostenlos.

1–9. **Klassiker-Ausgaben** mit Anmerkungen erster Lehrkräfte und Einleitungen von K. Goedeke.
1. Klopstocks Oden in Auswahl. 2. Lessings Emilia Galotti. 3. Lessings Fabeln nebst Abhandlungen. 4. Lessings Laokoon. 2. Auflage. 5. Lessings Minna von Barnhelm. 10. Auflage. 6. Lessings Nathan der Weise. 3. Aufl. 7. Lessings Prosa. Fabeln. Abhandl. üb. Kunst u. Kunstwerke. Dramaturg. Abhandl. Theologische Polemik. Philosoph. Gespräche. Aphorismen. 2. Auflage. 8. Lessings litterar. u. dramaturgische Abhandl. 9. Lessings antiquarische und epigrammatische Abhandlungen.

10. **Nibelungen u. Kudrun** in Auswahl u. Mittelhochdeutsche Grammatik mit kurzem Wörterbuch v. Dr. W. Golther.
11. **Astronomie.** Von A. F. Möbius. 2. Auflage von Prof. H. Kranz. Mit 29 Figuren und Tabelle.
12. **Pädagogik.** Von Prof. Dr. W. Rein, Direktor des pädagog. Seminars an der Universität Jena.
13. **Geologie** in kurzem Auszug für Schulen u. z. Selbstbelehrung zusammengestellt v. Dr. E. Fraas, Privatdozent a. d. Univ. München. Mit 16 Textfig.
14. **Psychologie und Logik.** Zur Einführung in die Philosophie dargestellt von Dr. Th. Elsenhans.
15. **Deutsche Mythologie.** Von Dr. F. Kauffmann, Privatdozent an der Universität Marburg.

Neu 1891:

19. **Römische Geschichte** von Gymnasial-Rektor Dr. Herm. Bender in Ulm.
20. **Deutsche Grammatik.** Abriß der ... und kurze Geschichte der deutschen Sprache von Dr. O. Lyon in Dresden.
21. **Lessings Philotas** und die Poesie des siebenjährigen Krieges in Auswahl u. mit Anmerkungen v. Prof. O. Günther.

Verlag von **Julius Klinkhardt** in **Leipzig** und **Berlin** (W. Lützowstrasse 11).

Empfehlenswertes Konfirmations-Geschenk.

Unser Wandel ist im Himmel!

Festgabe für Jünglinge u. Jungfrauen aller Konfessionen.

Von **August Lanský.**

Mit einem Titelbild in Farbendruck.

Vierte, vermehrte und verbesserte Auflage.
gr. 8. eleg. in Leinwand mit Goldschn. gebund.
Preis 4 M. 50 Pf.

In meinem Verlage ist erschienen:

Mathematische Kurzweil.

300 Aufgaben, geistanregende Spiele, Kunststücke, Überraschungen, verfängliche Schlüsse, Scherze u. dergl.

aus der Zahlen- und Formenlehre.

Für jung und alt zur Unterhaltung und Belehrung von Louis Mittenzwey, Schuldirektor.

2. Aufl. 8. kart. Preis 1 Mk. 50 Pf.

Diese mit über 150 Figuren ausgestattete Aufgabensammlung, welche fast durchgängig neue mathematische Kunststückchen u. dergl. und zwar meistens in heiterem Gewande bringt, wird gern zur Belustigung und Anregung in geselligen Kreisen benutzt werden.

Leipzig und Berlin W. 35.

Julius Klinkhardt.

In meinem Verlage ist erschienen:

Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule

und von

deutscher Bildung und Erziehung überhaupt,

mit einem Anhang über die Fremdwörter und einem neuen Anhang über das Altdeutsche in der Schule,

vierte nachgebesserte, wenig vermehrte Auflage.

Von

Prof. Dr. H. R. Hildebrand.

8°. Preis brosch. 3 M., eleg. gebunden 3 M. 60 Pf.

Der durch seine Mitarbeiterschaft am Grimmschen Wörterbuche berühmt gewordene Verfasser bietet im vorliegenden Buche eine große Anzahl sehr geeigneter Beispiele und Belege zur Belebung des deutschen Unterrichtes. Er weist darin auf die schönen und tiefen Lebensbilder, von denen unsere Sprache voll ist, und wirkt auf ein gehobenes deutsches Ehr- und Selbstgefühl auch in Bezug auf die Sprache in weiteren Kreisen hin, indem er insbesondere gegen den Fremdwörter-Mißbrauch in geistvoller Weise auftritt. Der treibende Gedanke des Ganzen ist der dringende Hinweis auf die Notwendigkeit der Selbstthätigkeit des Schülers beim Unterricht, der Erweckung seines Interesses.

Das Buch birgt eine Menge von Anregungen für den denkenden Leser und ist von einer hohen und reinen Begeisterung für die nationale Hebung unseres Volkes durchweht.

Als Ergänzung zu vorstehendem erschien soeben:

Die Muttersprache im Elementarunterricht.

Grundzüge

für die

Vermittelung des Sprachgehaltes im ersten Schuljahr.

Von

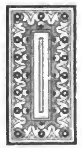
Ernst Linde,

Lehrer in Friemar bei Gotha.

Preis broschiert 1 M.

Herr Prof. Hildebrand in Leipzig, der bekannte Verfasser des Werkes „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule", welchem das Manuskript des vorstehend angezeigten Werkes zur Durchsicht vorgelegen, schreibt über dasselbe: „Der Verfasser hat sich als Ziel gestellt, die Anwendung der neuen Grundsätze (meiner und seiner) auf den Elementarunterricht genauer durchzuführen, als ich es konnte. Es wird dabei im einzelnen manches einzuwenden und zu bessern sein, aber im ganzen stellt, davon bin ich fest überzeugt, seine Schrift einen großen Durchbruch dar, der den Weg des gesunden Fortschritts im Elementarunterricht frei machen wird. Dabei stellt er seine Aufgabe als Lehrer zugleich im tiefsten und höchsten Sinn, ja mit einem guten philosophischen Blicke auf das eine Ganze, dem wir ja alle dienen."

Leipzig und **Berlin**, W. 35. **Julius Klinkhardt.**



Die Zukunft unserer Kinder.

Ein Ratgeber bei der Wahl eines Berufes für alle Lebensgebiete im Staatsdienst wie in Privatstellung. Die verschied. Berufsarten in Wissenschaft u. Kunst, Handel, Verkehr u. Gewerbe, betrachtet nach ihren Licht- u. Schattenseiten u. in ihren Anforderungen u. Gewährleistungen. Nebst e. Anhange über ***die weiblichen Berufszweige.*** Für Eltern, Vormünder, Lehrer u. heranwachsende Schüler bearb. von **L. Mittenzwey.** Preis 3 Mk., eleg. geb. 4 Mk. Zu beziehen d. alle Buchh. oder direkt portofrei von ***JULIUS KLINKHARDT*** in ***LEIPZIG*** und ***BERLIN W., 35.***



Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Hierzu vier Beilagen: 1. von **G. M. Alberti** in **Hanau.** 2. von **Bleyl & Kaemmerer** in **Dresden.** 3. von **Heinrich Bredt** in **Leipzig.** 4. von **R. Herrosé** in **Wittenberg.**

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XIII. Jahrgang.

7. Heft, April 1891.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 7. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Zum Studium von Schillers lyrischen Gedichten.

(Für Lehrer des Deutschen an Oberclassen.)

Von Director ***A. Goerth-Insterburg.***

Das Studium von Schillers Gedichten — seinen lyrischen und dramatischen — sollte in Oberclassen namentlich höherer Mädchenschulen stets einen breiten Raum einnehmen; denn seine Kunstwerke eignen sich am besten dazu, die Schüler in die Werkstätte des Dichters zu führen, ihnen die Geheimnisse der Composition, die Verarbeitung von Ideen, die Wechselbeziehungen zwischen der Form und dem tiefsten Gemüthsleben der Menschen klar zu machen und sie so zum geistigen Nachschaffen des Schönen anzuleiten. Ich hoffe daher, durch die nachfolgenden Betrachtungen vielen Collegen, sowie Freunden des großen Dichters eine willkommene Gabe darzureichen.

Die Schöpfungen der Lyrik gehören zu den feinsten und liebenswürdigsten der edeln Dichtkunst. Die dramatische Kunst fordert zum rechten Genuss ihrer Meisterwerke ein ernstes Studium, gereifte Lebenserfahrung und eine vertiefte Menschenkenntnis. Die epische Kunst, so sehr sie auch durch ihre Erzählungen den Sinnen schmeichelt, stellt zum feineren Genuss ihrer besten Schöpfungen immerhin fast dieselben Anforderungen, wie die „ernste Melpomene". Die lyrische Kunst dagegen spricht unmittelbar zu unserem Gemüth, erregt unmittelbar die empfängliche Seele und „wecket der dunkeln Gefühle Gewalt, die im Herzen wunderbar schliefen." Sie reicht jedem eine Gabe je nach dem Bedürfnisse und der Einrichtung seines Gemüthes: „diesem Blumen, jenem Früchte." Der heranwachsende Knabe, Jünglinge und Jungfrauen, Männer und Frauen im gereiften, ja die im Greisenalter, Alle finden in den Gaben der Lyrik Verse, durch die sie erfreut, erfrischt, gerührt, erhoben werden, finden Stücke, die sie ihr Lebenlang mit sich herumtragen und bei verschiedenen Veranlassungen wiederholt sinnig, liebevoll, verständnisinnig genießen. Wieviel feine

Gemüther finden in diesen vom Zauber der schönen Form umgebenen Gedanken, Anschauungen und Ideen wiederholt Trost und Erhebung wie bei den einfachen, erhebenden Sprüchen des göttlichen Wortes!

Aber der Dichter vermag nur zu wecken, was zu wecken ist. Für ein rohes, eigennütziges, in selbstsüchtigem Streben befangenes Gemüth sind seine schönen Verse verloren. Auch ist ein höherer Grad von Bildung erforderlich, um nicht im „stofflichen Genießen“ [1]) befangen zu bleiben. Die meisten Menschen halten lyrische Gedichte schon für schön, sobald dieselben in derber Weise ihre Sinnlichkeit erregen, oder „schmelzende Affecte“, zärtliche Rührungen hervorbringen. Wir dürfen uns daher nicht wundern, dass in unsern Tagen, in denen die Kreise der gebildeteren Beamten durch ein wildes und wüstes Streberthum beherrscht werden, in denen der aufreibende Kampf mit dem Leben dem Manne nur geringe Zeit zur Erholung und zu edlerer Einkehr in sich selbst gewährt, dass in diesem „Zeitalter der Eisenbahnen“ und der politischen Kämpfe der gebildete männliche Teil der Bevölkerung sich von der Lyrik abwendet. Man greift in den Mußestunden höchstens zu einem Roman oder ergötzt sich im Schauspielhause an einem der modernen Lustspiele, die nur darauf angelegt sind, Lachen zu erregen und die Zuhörer selbst auf Kosten der edleren Regungen in eine ausgelassen heitere Stimmung zu setzen. Bei Frauen findet die Lyrik noch heute Anklang; aber die gebildeteren werden auch immer mehr in den Kampf um die brennenden Fragen des öffentlichen Lebens hineingezogen, und die weniger gebildeten lassen sich nur zu sehr beim stofflichen Genießen, bei oberflächlichen Rührungen genügen.

Diese Verhältnisse sind einerseits der Lyrik zugute gekommen. Man straft die Reimereien der lyrischen Poetaster mehr als früher mit der Verachtung, die sie verdienen, und zwingt diese talentlosen, an leeren Einbildungen krankenden Menschen zum Schweigen.

Wir haben daher hier, wo es sich darum handelt, die lyrischen Gedichte unseres edelsten Dichters zu beleuchten, die ernste Aufgabe, zur Lyrik nur solche Dichtungen zu zählen, die echten Kunstwert enthalten und alles nur Tändelnde, oder Unfertige, sowie alles, was die rohere Sinnlichkeit ergötzt, sorgfältig und rücksichtslos als der Kunst unwürdig zu bezeichnen. Es wäre ein Vergehen, die lyrischen Schöpfungen unseres großen Meisters mit anderen als

[1]) S. A. Gœrth: Studium der Dichtkunst, Bd. I. Das Studium der Lyrik. Über die Ausbildung des ästhetischen Urtheils.

edeln lyrischen Dichtungen in eine Kategorie zu stellen. Den Versuch einer solchen Reinigung der lyrischen Kunst habe ich bereits in meinem „Studium der Lyrik“ (Leipzig 1883) durchgeführt und darf darum getrost mich dieser neuen schönen Aufgabe unterziehen.

Welche Eigenschaften, fragen wir zunächst, kennzeichnen den echten lyrischen Dichter?

Der echte lyrische Künstler besitzt ein tiefes Gemüth; echte ideale Liebe zu den Menschen, d. h. Liebe, die nicht an Besitz oder Gegenliebe denkt, sondern den Menschen in seiner eigenthümlichen Erscheinung als Naturwesen, als Gottes Geschöpf mit Freude betrachtet und selbst für seine schlechten Seiten, selbst für seine Verbrechen Interesse, herzliche Theilnahme hegt. Er besitzt ideale Liebe zu allen Naturwesen, zu „allem, was sich sonnt im Licht.“ Aus dieser Liebe entspringt sein Bemühen, sich tief in das innere Leben aller Naturwesen, namentlich der Menschen, zu versenken, um dasselbe nach der Höhe und nach der Tiefe kennen zu lernen. „Das Ding an sich“, sagt unser großer Kant, „können wir nie erkennen“; „ins Innere der Natur dringt kein erschaffener Geist;“ aber es ist dem Dichter wenigstens gegeben, tiefer und klarer zu schauen, als gewöhnliche Sterbliche. Dadurch wird er in Bezug auf Menschen ein Seelenmaler; der lyrische Dichter der rechte Maler für die tiefsten und feinsten Regungen des menschlichen Gemüthes.

Infolge dieser liebevollen Versenkung in das Wesen der Natur besitzt er eine eigenthümliche Naturanschauung. Den Maler interessiren beim Anschauen der Landschaft und deren Bewohner die Formen und Farben; der gelehrte Grübler freut sich beim Anblicke erhabener landschaftlicher Schönheit des reicheren Zuströmens seiner Gedanken; der lebensfrohe Genussmensch der köstlichen Freiheit, ledig aller Pflicht in Wald und Feld umherzustreifen. Der Dichter lebt mit der Natur wie mit einer Freundin, vermag „in ihre tiefe Brust wie in den Busen eines Freundes zu schauen; im stillen Busch, in Luft und Wasser seine Brüder zu erkennen.“ (Goethe.) Daher beseelt er alle Wesen je nach religiösen oder sittlichen oder Schönheits-Ideen.

Neben diesen Eigenthümlichkeiten besitzt jeder Dichter, desgleichen auch der lyrische, einen hervorragenden Geist. Ein geistvoller oder geistreicher Mensch versteht die Kunst, andere zum Denken zu erregen; der Geist des Lyrikers besitzt die Gabe, durch seine nach Schönheitsgesetzen und Kunstregeln geformten Verse unsere Gefühle zu wecken, uns zum Nachempfinden und Nachfühlen zu

stimmen und damit mühelos zum sinnigen Genießen des Schönen zu nöthigen.[1])

Die lyrische Begabung zeigt sich in verschiedenen Richtungen. Einzelne lyrische Künstler haben ein besonderes Talent, Lieder zu schaffen, d. h. Gedichte, die unser Gefühl so unmittelbar wecken, dass wir ohne besonderes Sinnen und Denken ergriffen werden und in dieser Stimmung zu den Versen unwillkürlich eine Melodie denken. Dies Talent haben die Natur- und Volksdichter des 15. und 16. Jahrhunderts besessen, denen wir die Volkslieder „Muss i denn, muss i denn zum Städtle hinaus“, „Zu Straßburg auf der Schanz“, „Innsbruck, ich muss dich lassen“ und andere alte schöne Stücke verdanken. Unter den modernen Lyrikern sind Liederdichter ersten Ranges Goethe, Joseph v. Eichendorff, Heinrich Heine, Emanuel Geibel, Wilhelm Hauff, Wilhelm Müller, Max v. Schenkendorf, Hölty, Hoffmann aus Fallersleben, Nicklaus Lenau; anderen, wie L. Tieck, Rückert, Uhland sind einzelne Lieder gelungen. Unter den Liederdichtern bilden eine besondere Gattung die Sänger der geistlichen, der Kirchenlieder, wie Paul Gerhard und Simon Dach.

Einigen lyrischen Künstlern ist die Gabe, Lieder zu schaffen, nicht verliehen, z. B. Ferd. Freiligrath, Anastasius Grün, August Graf v. Platen, Julius Mosen. Ihr Talent besteht vorzugsweise darin, uns durch sinnvolle Schönheit zu erfreuen, zu rühren und zu erheben. Ihre schönen Schilderungen und Darstellungen versetzen unsern Geist in ein feines, anmuthiges Sinnen und führen trotz dieser nothwendigen Anstrengung des Geistes das Gemüth mühelos zur Freude und zur Erhebung. Die Zahl solch sinnvoll schöner lyrischer Gedichte ist bedeutend größer als die der echten Lieder.

Zu diesen sinnvoll schönen Gedichten gehören auch die Erzeugnisse der philosophischen Lyrik, die uns tiefe und feine Gedanken und Ideen in künstlerischer Form bieten. Die Kunst des philosophischen Lyrikers besteht darin, uns trotz dieser Vertiefung mühelos zum Genuss zu führen, unser Gemüth zu ergreifen. Er muss es verstehen, diese Gedanken und Ideen durch plastische Schönheitsformen in Empfindungen und Gefühle umzusetzen. Wer dies nicht versteht, gibt uns nur eine philosophische (wissenschaftliche) Abhandlung in Versen, wie Albrecht v. Haller in seinem „Ursprung des Übels“.

[1]) Der Dilettant, selbst der geistvollste, vermag nur, seine eigenen Stimmungen und Gefühle in immerhin glatten Versen zu schildern. Das lässt uns kalt. Siehe A. Gœrth: Studium der Lyrik (Künstler und Dilettant).

Solch ein Stück gehört trotz seiner metrischen Form nicht zu den Kunstwerken, mag es immerhin zu seiner Zeit großes Aufsehen erregt haben und von Literarhistorikern noch heutzutage als ein Gedicht gepriesen werden.

Eine eigenthümliche Seite der lyrischen Dichtkunst bilden die erzählenden Gedichte, die sogen. Romanzen und Balladen.[1]) Sie gehören eigentlich zur epischen Kunst. Da aber die von Volksdichtern geschaffenen alten Heldenlieder und erzählenden Gedichte der früheren Jahrhunderte nur für den Gesang der versammelten Gemeinde gedichtet waren, stets gesungen und nicht deklamirt wurden: so ist man wol befugt, die Nachahmungen der neueren Dichter auch zur lyrischen Dichtkunst zu zählen. Wollte man die lyrische Kunst streng von der epischen scheiden, so bliebe für die erstere schließlich nur das Lied übrig.

Die neueren erzählenden lyrischen Gedichte sind sämmtlich für die Deklamation, für den Vortrag geschaffen; sie sind bis auf wenige Stücke nicht sangbar.[2]) Infolge dieses Umstandes hat sich bei den modernen lyrischen Dichtern ein Zauber der schönen sprachlichen Form ausgebildet, der bei den alten Volksdichtern nicht zu finden ist. Diese schöne sprachliche Form ersetzt in den neueren erzählenden Gedichten (sowie auch in den sinnvollen) die früher mit jedem Gedichte verbundene Melodie. Es ist zu beklagen, dass so wenig Menschen sich darin üben, diesen Zauber durch schönen Vortrag lyrischer Gedichte Hörern zu Gemüthe

---

[1]) Es ist in der That wunderlich, dass Literarhistoriker noch immer diese Bezeichnungen „Romanzen und Balladen“ brauchen und streng den Unterschied zwischen diesen beiden Dichtungsarten darthun wollen. Solch ein Unterschied existirt gar nicht. Diese Bezeichnungen für erzählende Gedichte sind im vorigen Jahrhundert entstanden, als unter Herders Einfluss das Studium alter erzählender Volkslieder die Dichter fesselte und ihren Schöpfungen neuen Aufschwung gab. Aus diesen Nachahmungen entstanden selbstständige Schöpfungen — eine Art von Renaissancekunst — in denen der alte Geist in eine neue Form gebracht, alte Sagenstoffe mit modernen Ideen durchwoben wurden. (S. A. Gœrth, Studium der Lyrik: die Volkslieder, Heldenlieder etc.) Trotz aller Grübeleien und Haarspaltereien hat man den Unterschied zwischen „Romanzen und Balladen“ nicht genügend bezeichnen können. Man gebe doch endlich diese Bezeichnung auf und nenne alle solche Schöpfungen „erzählende Gedichte“. Es ist freilich sehr schwer, einen alten Zopf zu beseitigen!

[2]) Dieser Umstand darf uns aber nicht bestimmen, sie aus der lyrischen Kunst zu streichen. Die sinnvollen lyrischen Gedichte sind auch nicht sangbar; diese Eigenschaft besitzen nur die echten Lieder.

zu führen; dass es für diese kleinen lieblichen Kunstwerke so wenig Vortragskünstler gibt. Aber immerhin hat es solche gegeben. Berühmte Schauspieler und Schauspielerinnen haben durch den Vortrag einzelner Gedichte von Schiller, Klopstock und Goethe ihre Zuhörer in einen wahren Freudenrausch versetzt. Darum darf und soll der Kunstkenner und Freund des Schönen auf diesen Zauber der sprachlichen Form bei den echten Meistern hinweisen und zum rechten Studium derselben anregen, obwol die große Menge davon keine Ahnung besitzt.

Man ist allgemein geneigt, der lyrischen Kunst nur eine untergeordnete Stellung einzuräumen und ihr die Bedeutung abzusprechen, welche sie verdient und beanspruchen darf. Lyrische Gedichte, heißt es, seien gut zur Ergötzung für die heranwachsende Jugend und für Frauen; der ernste Mann könne darin nur artige Spielereien sehen. Diese irrige Ansicht ist noch durch das Goethe'sche Wort bestärkt worden, dass alle lyrischen Erzeugnisse „Gelegenheitsgedichte“, Kinder augenblicklicher Stimmung, Erregung oder Laune seien. Der echte Dichter schaffe sie, „um sich von der Stimmung zu befreien.“ Gestützt auf dieses Wort hatte Goethe's Biograph Lewis Recht, des großen Dichters lyrische Gedichte als „Gemmen“ zu bezeichnen, die ein großer Bildhauer zu seiner Erholung schnitzt.

Aber diese Ansichten sind irrig. Um sich von den verschiedenen Stimmungen zu befreien, um Eingebungen der schöpferischen Kraft aufzuzeichnen, schaffen die lyrischen Dichter, sowie alle anderen Künstler nur Skizzen. So wirft der Maler mit dem Stift oder dem Pinsel Skizzen auf Papier und Leinewand, reizende Einzelheiten, die sich später bei Kunstwerken verwerten lassen. Oft arbeitet er Tage lang nur Skizzen. Solche Skizzen arbeitet der Bildhauer in Thon; notirt der Musiker in flüchtig hingeworfenen Noten. Die Kunst bezeichnet solche Gedanken und Ideen, die zu einer weiteren künstlerischen, sorgfältigen Ausführung Anlass geben, Ursachen zu schönen Wirkungen werden können, auch als Motive. Zwischen Skizzen — mögen dieselben, wie z. B. die bekannten Hildebrandtschen Aquarelle, noch so reizend aussehen — und ausgearbeiteten Kunstwerken ist ein großer Unterschied.[1]) Den Kunstkritikern, welche Werke der

[1]) Leider ist dieser Unterschied zu wenig bekannt. Darauf beruht es, dass die große Menge, zu der recht viele sonst fein gebildete Menschen gehörten, durch die Faxen der sogenannten Schnellmaler zu einem wahren Sturm von Bewunderung erregt werden konnte. Man hielt diese groben flüchtigen Skizzen für Bilder!

Maler, der Bildhauer und der Tonkünstler besprechen, wird es nie einfallen, solche Skizzen in die Zahl der Kunstwerke einzureihen; aber die Literarhistoriker nehmen's nicht so genau. Sie bezeichnen selbst kleine Skizzen, wie die bekannten von Goethe: „Über allen Gipfeln ist Ruh“, oder die von H. Heine: „Leise zieht durch mein Gemüth liebliches Geläute“ frischweg für vollendet schöne lyrische Kunstwerke und preisen sie in der überschwänglichsten Weise.[1])

Goethe wurde zu jenem paradoxen Ausspruche durch die wunderbare Leichtigkeit seines Schaffens verleitet. Aber er selbst würde sich wol geweigert haben, seine „Braut von Korinth“, seinen „Fischer“, „Erlkönig“ und andere Kunstwerke als „Gelegenheitsgedichte“ zu bezeichnen. Er wird an diesen Stücken, um sie so vollendet schön zu geben, gesonnen, überlegt, gefeilt, tüchtig gearbeitet haben.

Sehen wir von dieser zu Irrthum verleitenden Bezeichnung ganz ab! Die lyrische Kunst nöthigt den Künstler zu ernster, sorgfältiger Arbeit, so mühelos auch das Schaffen zu sein scheint. Viele der herrlichsten Gedichte mögen mit fliegender Feder in einem Erguss niedergeschrieben sein: dann liegt die Arbeit aber in dem vorbereitenden Sinnen. Mühelos, flüchtig werden nur Skizzen, Einfälle, Stimmungen und Stimmungsbilder in metrischer Form hingeworfen.

Bei der dramatischen und epischen Dichtkunst sind Skizzen von vollendeten Kunstwerken leicht zu unterscheiden; in Bezug auf die Lyrik hat diese Unterscheidung ihre Schwierigkeiten. Es ist aber endlich an der Zeit, darauf hinzuweisen und das Rechte scharf herauszukehren. Zu den lyrischen Kunstwerken darf man nur solche Gedichte rechnen, bei denen der Stoff **kunstvoll idealisirt,** d. h mit sittlichen, religiösen oder Schönheitsideen verarbeitet ist. Alle lyrischen Gedichte, bei denen solch ein Verarbeiten fehlt, sind entweder misslungene Werke oder Dilettantenkunststücke (Künsteleien, Versmacherei) oder Skizzen. Ich habe diesen Unterschied in meinem Werke „Studium der Lyrik“ wiederholt scharf beleuchtet, und es freut mich, dass mein Buch zu dieser Beleuchtung der lyrischen Kunst die Bahn gebrochen hat. Bisher hat man sowol in den Literaturgeschichten als auch in allen Sammlungen (Chrestomathien, Anthologien) nicht einmal die Kunstwerke der Lyrik von dilettantischen Künsteleien und Spielereien ge-

---

[1]) Die Herren sind größtentheils Gelehrte, aber nicht Ästhetiker und Kunstkenner: hinc illae lacrymae!

schieden, geschweige denn das vollendet Schöne von den flüchtigen künstlerischen Skizzen getrennt. Und doch ist die Sache sehr ernst, wenn man den echten, liebenswürdigen, edeln Künstlern gerecht werden und sie von Schöngeistern und Dilettanten, die sich überall nur zu breit machen, sorgfältig trennen will. Durch solch eine auf sorgfältigen Studien beruhende Scheidung ergibt sich, dass die Zahl der echten lyrischen Kunstwerke garnicht so bedeutend ist, als man gewöhnlich annimmt. Mancher nicht unbedeutende lyrische Künstler hat deren nur wenig geschaffen; dagegen gar viele Skizzen und viel Unfertiges geliefert.[1])

Wenn wir mit diesen Betrachtungen an Schillers Lyrik herantreten, so werden wir mit tiefer Ehrfurcht erfüllt. Mit Aufopferung seiner besten Kräfte, mit eisernem Fleiße hat der große Mann selbst das kleinste seiner lyrischen Gedichte durchgearbeitet, um Edles, Schönes, Kunstvolles zu geben. „Hinter ihm, im wesenlosen Scheine, lag, was uns alle bändigt, das Gemeine.“ Vor allem Unfertigen, Skizzenhaften, Oberflächlichen bewahrte ihn sein großer Geist und das Bewusstsein seiner hohen Lebensaufgabe. Ihn erfüllte selbst beim Schaffen dieser kleinen Werke der hohe Gedanke, den er den Künstlern zuruft: „Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben. Bewahret sie! Sie sinkt mit euch; mit euch wird sie sich heben.“ „Das dringende Bedürfnis der Zeit,“ sagt er in seinen „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschengeschlechts,“ „ist Ausbildung des Empfindungsvermögens; denn die Fortschritte der Wissenschaft machen die Menschen nicht besser. Darum bilde, o Künstler, in dir selbst alles Große und Schöne, ernsthafte Grundsätze aus und gib deinen Zeitgenossen, was sie bedürfen, nicht, was sie loben. Gib der Welt die Richtung zum Guten, so wird der ruhige Rhythmus der Zeit die Entwickelung bringen. Verjage die Willkür, die Rohheit, die Gemeinheit aus ihren Vergnügungen, so wirst du sie unvermerkt auch aus ihren Handlungen, endlich aus ihren Gesinnungen verbannen. Wo du sie findest, umgib sie mit edeln, mit großen, mit geistreichen Formen. In jedem Menschen kämpft die sinnliche Begierde mit der Vernunft, die zum Ideal strebt. Durch die Kunst wird der sinnliche strebende Mensch mühelos auf den Weg der Vernunft geführt. Jedoch muss er nicht

[1]) Über die Art, wie dies Idealisiren, dies „Vertilgen des Stoffes durch die Form“ ausgeführt wird, wie von demselben die Wahl und Schönheit der Bilder, die Totalwirkung abhängt, verweise ich auf mein oben genanntes Werk.

beim stofflichen Genießen verharren, sondern sich zum rein ästhetischen erheben können. Der Dichter hat deshalb den Stoff durch die Form zu vertilgen, d. h. zu idealisiren. Der ästhetische Genuss erfreut sich dieser Idealisirung und wird dadurch veredelt.“

Der große Dichter ging auch bei seinen lyrischen Gedichten darauf aus, nur Edles zu schaffen, das Gemeine fern zu halten. „Gemein,“ sagt er in seiner Abhandlung ‚Über das Pathetische‘, „ist alles, was die Sinnlichkeit für sich hervorbringt, edel, was aus der Vernunft quillt.“ Darum eifert er mit Recht gegen alle Dichter, die „auf schmelzende Affecte, auf blos zärtliche Rührungen speculiren.“ „Mit dem Gebiete des Angenehmen, das blos den Sinn durch Auflösung oder Erschlaffung ergötzt, das sich blos auf den äußern, nicht auf den innern Zustand des Menschen bezieht, hat die schöne Kunst nichts zu thun. Der Geist geht dabei leer aus und die edlere Kraft im Menschen wird dadurch garnicht gestärkt. Die Sinne schwelgen, der Geist aber oder das Princip der Freiheit im Menschen wird der Gewalt des sinnlichen Eindrucks zum Raube. Alle diese Rührungen sind durch einen edeln männlichen Geschmack von der Kunst ausgeschlossen.“ Diesen edeln männlichen Geschmack finden wir durchweg in Schillers lyrischen Gedichten. Darum darf kein einziges als Gelegenheitsgedicht bezeichnet werden. Wenn die Gelegenheit ihm Gedanken und Empfindungen eingab, die mit Leichtigkeit zu Gedichten hätten verarbeitet werden können, bewahrte er sie in seiner Seele auf, um nicht im Affecte zu dichten, und verarbeitete sie erst später als echter Künstler, indem er sie idealisirte, d. h. mit Ideen durchwob und so „den Stoff durch die Form vertilgte.“ Darum waren ihm bloße Ergüsse, durch die sich das leidende oder freudig erregte Dichtergemüth von seinen Stimmungen befreit, durchaus verhasst, und mit Fug und Recht hat er gegen Bürgers Gedichte seine bekannte scharfe Recension gegeben. Die Ausstellungen sind zu bezeichnend für Schillers lyrisches Schaffen. als dass sie hier fehlen dürften.

„Eine nothwendige Operation des Dichters,“ sagt er dort, „ist Idealisirung seines Gegenstandes, ohne welche er aufhört, seinen Namen zu verdienen. Ihm kommt es zu, das Vortreffliche seines Gegenstandes (mag dieser nun Gestalt, Empfindung oder Handlung sein) von gröbern, wenigstens fremdartigen Beimischungen zu befreien, die in mehreren Gegenständen zerstreuten Strahlen von Vollkommenheit in einem einzigen zu sammeln, einzelne, das Ebenmaß störende Züge der Harmonie des Ganzen zu unterwerfen, das In-

dividuelle und Locale zum Allgemeinen zu erheben. Alle Ideale, die er auf diese Art im Einzelnen bildet, sind gleichsam nur Ausflüsse eines inneren Ideals von Vollkommenheit, das in der Seele des Dichters wohnt. Zu je größerer Reinheit und Fülle er dies innere allgemeine Ideal ausgebildet hat, desto mehr werden auch jene einzelnen sich der höchsten Vollkommenheit nähern."

„Ein erzürnter Schauspieler," fährt er fort, „wird uns schwerlich ein edler Repräsentant des Unwillens werden; ein Dichter nehme sich ja in Acht, mitten im Schmerz den Schmerz zu besingen. So, wie der Dichter selbst blos leidender Theil ist, muss seine Empfindung unausbleiblich von ihrer idealischen Allgemeinheit zu einer unvollkommenen Individualität herabsinken. Aus der sanften und fernenden Erinnerung mag er dichten, und dann desto besser für ihn, je mehr er an sich erfahren hat, was er besingt, aber ja niemals unter der gegenwärtigen Herrschaft des Affects, den er uns schön versinnlichen soll. Selbst in Gedichten, von denen man zu sagen pflegt, dass die Liebe, die Freundschaft u. s. w. selbst dem Dichter den Pinsel dabei geführt habe, hätte er damit anfangen müssen, sich selbst fremd zu werden, den Gegenstand seiner Begeisterung von seiner Individualität los zu wickeln, seine Leidenschaft aus einer mildernden Form anzuschauen. Das Idealschöne wird schlechterdings nur durch eine Freiheit des Geistes, durch eine Selbstthätigkeit möglich, welche die Übermacht der Leidenschaft aufhebt." Deshalb urtheilt er von Bürgers „Das hohe Lied von der Einzigen", dass es nur ein treffliches Gelegenheitsgedicht sei, „ein Gedicht nämlich, dessen Entstehung und Bestimmung man es allenfalls verzeiht, wenn ihm die idealische Reinheit und Vollendung mangelt, die allein den guten Geschmack befriedigt."

Diesen Ansichten gemäß, die mustergiltig sind für alle Zeit und den Künstlern nicht genug ans Herz gelegt werden können, betrachtete Schiller das Schaffen auch des kleinsten lyrischen Gedichtes als eine ernste sittliche Künstlerarbeit. Von bloßer Spielerei und Tändelei ist in seiner Lyrik keine Spur.

Freilich muss bei solch einem Ringen nach Vollkommenheit die Zeit der Entwickelung mit ihren Irrthümern und Mängeln schärfer als bei gewöhnlichen Dichtern hervortreten, die mühelos arbeiten, Gelegenheitsgedichte hinwerfen und ihrem Genius vertrauen. Aber dieser Umstand begründet gerade den hohen Wert des Studiums von Schillers lyrischen Gedichten aus seiner ersten Schaffensperiode. Bei den meisten Lyrikern bedarf es dieses Studiums nicht. Bei ihnen hat

das flüchtig Hingeworfene kaum den Wert einer flüchtigen Skizze und könnte aus den Sammlungen ihrer lyrischen Erzeugnisse füglich gestrichen werden. Man hat darum nur nöthig, die wenigen gelungenen Gedichte ins Auge zu fassen. Bei Schiller darf kein einziges übergangen werden; denn aus dem Studium aller, selbst derjenigen, die im Ausdruck Ungeheuerliches zeigen, erkennt man, wie treu und gewissenhaft der große Dichter mit der Form gerungen hat, wie er unermüdlich thätig gewesen ist, „sein inneres Ideal von Vollkommenheit zu höchster Reinheit und Fülle zu entwickeln", sich zum großen Künstler auszubilden. Wer nach Schillers Anweisung und Beispiel die Kunst des Idealisirens streng durchführen will, muss den Stoff mit Ideen durchweben, um denselben so „durch die Form zu vertilgen." Diese Ideen schöpft der Dichter aber nicht aus seinem Geiste, sondern erhält sie durch das geistige Ringen und Streben seiner Zeit. Er schöpft sie aus den Hunderten und Tausenden von Büchern, die dieser Ideen Gepräge tragen, aus den Thaten der Mitmenschen, die für oder gegen solche Ideen arbeiten, kämpfen, oft dafür leiden und untergehen. Kein Wunder, dass der jugendliche Dichter an diesen Kämpfen einen zu leidenschaftlichen Antheil nimmt, dass er Partei ergreift und die Wahrheit nur in einer Ideenrichtung zu finden glaubt. Dieser Umstand muss den Gedichten seiner Jugendzeit eine leidenschaftliche, subjective Färbung geben. Zur wahrhaft schönen Idealisirung kann er erst durchdringen, wenn er dies Ideenleben objectiv mit der Ruhe des Weisen zu betrachten, mit seinem Genius über den Parteien zu schweben, den Kampf derselben ohne starken Hass oder zu tiefe Liebe wie ein interessantes Naturschauspiel mit echt dichterischem Interesse zu betrachten vermag.

In Schillers lyrischen Gedichten[1]) gewährt dieser Entwickelungsgang des großen Künstlers ein hoch interessantes Studium.

Lieder hat Schiller nur wenige geschaffen. Dass ihm die Kraft dazu nicht versagt war, beweist das herrliche „Reiterlied aus Wallensteins Lager", die lieblichen Lieder aus „Wilhelm Tell", Thekla's Klagelied „der Eichwald brauset, die Wolken ziehn". Aber vielleicht ist er in seiner hohen künstlerischen Verachtung des „blos Angenehmen, des auf schmelzende Affecte, zärtliche Rührungen Berechneten" so weit gegangen, manche zarte Regung, ein Lied zu schaffen,

---

[1]) Nicht minder in seinen Dramen. Mit Recht nennt darum Kuno Fischer die ersten Dramen Schillers „Selbstbekenntnisse".

zu unterdrücken. Sein Geist lebte und webte stets im Höchsten, war stets mit großen Plänen beschäftigt, so dass für das Kleine kein Raum blieb. Vielleicht hat auch der ununterbrochene harte Kampf mit dem Schicksal dabei mitgewirkt. Dafür ist er unübertroffen und mustergiltig im Schaffen von erzählenden Gedichten (Romanzen und Balladen) und in seinen philosophisch lyrischen Gedichten. Die Perle dieser letztgenannten Gattung, „das Lied von der Glocke“, ist das größte Meisterwerk, das die Welt bisher kennt, und wird es wol auch bleiben für alle Zeit. Um die wunderbare Kunst, mit der er die philosophische Lyrik handhabt, recht zu verstehen, studire man „das Eleusische Fest“, „den Spaziergang“ und „die Glocke“. Der Inhalt des erstgenannten Gedichtes könnte Stoff geben zu einer wissenschaftlichen Arbeit über den Segen des Ackerbaues. Die Gedanken, welche in diesem Thema erörtert werden müssen, hat Schiller in schöne, anschauliche, plastisch gezeichnete Bilder verwandelt, und das Ganze mit den religiösen Ideen durchwoben, die wir mit dem Erntefeste verbinden. Dazu benutzte er fein die schönen Sagen aus der griechischen Götterwelt. Ceres besucht die Menschen, um die verlorene Tochter aufzufinden. Sie erbarmt sich in göttlicher Milde der wilden Troglodyten, der rohen Nomaden, der Jäger und lehrt sie, von ihren grausigen Festen, von ihren Menschenopfern abzustehen und den Acker zu bauen. Zeus sendet auf ihr Flehen glückverheißende Zeichen, und alle Himmlischen steigen herab, um die Menschen beglücken zu helfen. (Schöne Verarbeitung des frommen Gedankens: Der Segen kommt von oben.) Vulkan lehrt die Schmiedekunst, schmiedet den ersten Pflug. Minerva lehrt Städte und feste Wohnungen bauen, die Grenzen abscheiden und achten, die Flüsse eindämmen. Nymphen, Oreaden, Hermes, der Meergott Poseidon eilen herbei und lehren Mauern gründen, schöne Säulen, Tempel und Paläste errichten. Apoll und die Musen lehren die Künste, Cybele gründet die Städteordnung, Juno fügt die Hände von Liebenden zum geheiligten Ehebunde zusammen. Sitte, Religion und Kunst herrschen fortan unter den Menschen. Drum windet zum Kranze die goldenen Ähren und gebt euch der Freude hin, dass die Gottheit euch so gütig mit reichen Gaben bedacht hat.

In ähnlicher Weise verarbeitet Schiller in jedem Gedichte den Stoff mit Ideen, die den Kern unseres deutschen Gemüthslebens abspiegeln: darum haben sie nach Goethes Wort „Menschheitbezwingendes“ in sich und dürfen „als eine neue, die Poesie erweiternde

Gattung“ angesehen werden. Sie machen uns klar, dass die lyrische Dichtkunst keine bloße Spielerei ist, sondern Erhebendes und Erhabenes zu leisten vermag, sobald sie mit dem Bewusstsein und der Würde eines echten großen Künstlers, eines Hohenpriesters der Menschheit gehandhabt wird. Möge jeder Lehrer bemüht sein, diese Schätze recht auszubeuten, das Gemüth der heranwachsenden Jugend durch Einführung in das Verständnis derselben zu rühren, zu begeistern und zu veredeln!

Die Lebensschule Johann Jakob Wehrli's, des ersten thurgauischen Seminardirectors.[1])

Von Dr. H. Morf-Winterthur.

1.

Am 6. November 1790 wurde dem Schulmeister Thomas Wehrli in Eschikofen, einem thurgauischen Dörfchen, unweit der heutigen Eisenbahnstation Mühlheim gelegen, ein Knäblein geboren, dem er in der Taufe den Namen Johann Jakob beilegen ließ.[2])

Große Freude herrschte in der Familie über diesen Zuwachs. Der Vater sah im Geiste schon den Knaben zu seinem Amtsnachfolger heranwachsen. Seine kühnsten Hoffnungen, meinte er, wären erfüllt, wenn er einst seinem Sprößling das Schulscepter übergeben könnte. Er ahnte nicht, dass demselben von der Vorsehung eine weit größere Wirksamkeit vorbehalten sei, dass er in dem Knäblein in der Wiege den zukünftigen Verwirklicher der Pestalozzischen Idee der Armenerziehung und den Begründer des heute in so schöner Blüthe stehenden thurgauischen Volksschulwesens vor sich habe und dass dessen Name einst in ganz Europa wie in Amerika mit Liebe, Dank und Verehrung ausgesprochen würde.

Decennien vor Wehrli's Geburt schon hatte Pestalozzi das Elend der Armen und die Verwahrlosung der Massen in ergreifender Weise geschildert und die Mittel zur Hebung des Volkes gewiesen. Er selbst gründete in der Mitte der 70er Jahre die erste Armenanstalt auf seinem Gute Neuhof bei Birr im Aargau. Aber weder diese Anstalt noch seine späteren Versuche nach dieser Richtung hatten Bestand und Erfolg.

---

[1]) Diese interessante und lehrreiche Erzählung war zur Feier des 100. Geburtstags Wehrli's geschrieben. Leider mussten wir wegen ihres großen Umfanges und des Andranges anderer Agenden den Abdruck bisher vertagen, wodurch aber Morf's lebensvolle Schilderung nicht im geringsten veraltet ist. D. R.

[2]) Ein Mädchen war bereits da, ein zweites folgte später nach. Bei diesen drei Kindern blieb es dann.

Fellenberg in Hofwyl fasste dann die von dem großen Züricher in so helles Licht gestellte Idee der Armenerziehung wieder auf, und Johann Jakob Wehrli verwirklichte sie an seiner Seite in einer Weise, welche die Verwunderung und das Erstaunen der Zeitgenossen hervorrief. Er schuf eine Armenschule, wie Pestalozzi sie gewollt, aber nicht ins Leben zu rufen vermocht hatte. Menschen- und Armenfreunde pilgerten in großer Zahl nach Hofwyl, um das Werk des jungen Thurgauers zu schauen, zu bewundern und zu ähnlichen Thaten sich begeistern zu lassen. Die zahlreichen landwirtschaftlichen Rettungsanstalten, Armenschulen, Kinderherbergen, welche die Schweiz wie ein Netz überziehen und auch im Auslande in großer Menge sich finden, sind Nachbildungen der Wehrlischule in Hofwyl. — Nach Kreuzlingen, wohin er zur Leitung des neu zu gründenden Lehrerseminars 1833 von seiner heimatlichen Regierung berufen worden war, brachte der nunmehr 43jährige Wehrli die reichsten Erfahrungen auf dem Gebiete der Jugend-, Lehrer- und Volksbildung mit und verwertete sie, bei seinem klaren Blick in die Bedürfnisse des Volkes, in der neuen Anstalt mit einer Hingebung, mit einer Rastlosigkeit, gepaart mit Milde und Freundlichkeit bei aller Consequenz, dass die schönsten Früchte nicht ausbleiben konnten. Er bildete sich eine Schülerschaar, die ihm mit Begeisterung zugethan war, die seine Erziehungsgrundsätze und seine Lebensanschauungen zu den ihrigen machte und, von ihnen belebt, den Schulen jenes volksthümliche, schlichte Gepräge gab, das ihnen heute noch eigen ist.

Diese Andeutungen im Einzelnen auszuführen, um zu zeigen, dass Wehrli verdient, bei Anlass seines 100sten Geburtstages der heutigen Generation, die sich der Früchte seiner Thätigkeit zu erfreuen hat, wieder in Erinnerung gebracht zu werden, sei die Aufgabe der nachfolgenden Lebensskizze.

Schulmeister Thomas Wehrli führte einen sehr einfachen, aber wohlgeordneten Haushalt. Die Schule nahm ihn während des Jahres nur 20—22 Wochen in Anspruch; dafür bezog er eine Besoldung anfänglich von 20 Gulden, später von 30 Gulden und von 1823 an von 40 Gulden, resp. 42, 63, 84 Franks neuer Währung. In den übrigen 30 schulfreien Wochen bearbeitete er das Stück Gemeindeland, das ihm als Bürger zugetheilt war, und etwas Boden, den ihm der Vater, der seines Berufes ein Dachdecker war, zu eigen gegeben hatte. Bei schlechtem Wetter und im Winter saß er am Webstuhle und kam selten vor Abends 10 Uhr vom Keller herauf zum Feierabend.

Er war — nach des Sohnes Zeugnis — nach seinem ganzen

Wesen ein einfacher, frommer Mann, ein anspruchsloser Schulmeister, aber strebsam und lernbegierig bis zu seinem Tode. Er war herzensgut, aber inbezug auf Sitte, Anstand und Pflicht gegen sich und andere streng und vielfordernd, was ihm manchen Verdruss zuzog. Wenn er etwa seinem Humor und seinem Witz den Lauf ließ, wurde er sehr unterhaltend, und man hätte dann in ihm nicht einen Mann vermuthet, der in schweren Umständen sich nicht so leicht zu fassen wusste und geneigt war, alles Vorkommende eher schwer als leicht zu nehmen. Er war sehr „bibelbekannt“. Seine Bibliothek war nicht reich. Es fanden sich darin Hübners biblische Geschichten, Beckers Noth- und Hilfsbüchlein, das Mildheimer Liederbuch, das Winterthurer Lesebuch, einige geographische Werke und ein mathematisches. Der Schulmeister besaß diese Schriften nicht umsonst; er benutzte sie eifrig zu seiner Fortbildung; das Noth- und Hilfsbüchlein z. B. wusste er auswendig.

Die Schulmeisterin war eine fromme, allem eiteln Weltsinn abholde Frau, sehr arbeitsam und sparsam, erfüllt von großer Liebe zu den Ihrigen. Im Sommer bei günstiger Witterung arbeitete sie auf dem Felde, an Regentagen und im Winter lebte sie ihrem Berufe als Näherin. Daneben besorgte sie mit großer Sorgfalt den Haushalt. Außer der Bibel und dem „himlischen Vergnügen“, ihrem einzigen und lieben Gebetbuch, nahm sie nur etwa, aber selten, Bachofens Lieder in die Hand. Gerne hörte sie ihre Kinder laut lachen; aber das durfte nicht lange dauern. „Jetzt ist's genug, Kinder,“ sagte sie nach einiger Zeit; „ihr müsst nun wieder an die Arbeit gehen.“ Gegen ihren Mann erlaubte sie sich etwa dieselbe Mahnung, was diesem immer etwas nahe ging. Sonst aber lebten beide in Frieden, Liebe und Einigkeit bei einander bis zu ihrem Tode.

So war das Hauswesen beschaffen, in dem unser Johann Jakob zum Jüngling heranwuchs.

Der Vater nahm den Knaben schon vom fünften Jahre an in die Schule. Derselbe machte durch die ganze Schulzeit hindurch seinem Lehrer durch sein aufgewecktes Wesen, seine schnelle Fassungskraft und die gewissenhafte Erfüllung seiner Schülerpflichten große Freude. Doch hütete sich der Vater wol, seine Befriedigung den Knaben allzusehr fühlen zu lassen, ihn zu bevorzugen und ihn so sittlich zu schädigen. Seine seltene pädagogische Einsicht und sein sicherer Takt bewahrten ihn vor solchem Missgriff. Seinen Schülern wies er die Plätze nach Maßgabe ihrer Leistungen an; die geschicktesten kamen zu oberst. „Selten,“ erzählt der Sohn später, „gelang es mir, wonach

ich strebte, den obersten Platz zu erringen. Ein etwas älterer Kamerad that mir's meist noch zuvor. Später erfuhr ich, dass der Vater mich auch zurückhielt, um mich in den Schranken der Bescheidenheit zu erhalten. Damals beschränkten sich übrigens die Unterrichtsfächer aufs Lesen, Schreiben, Rechnen und Auswendiglernen der 110 Fragen und Antworten des christlichen Katechismus. Später kam auch noch das Memoriren vieler Psalmen und der Lieder, Sprüche und Gebete aus dem sogen. Waserbüchlein (zusammengestellt von Pfarrer Waser in Bischofszell) hinzu.“ Begreiflich, dass der Knabe sich etwas darauf zugute that, aller Schulaufgaben rasch und spielend Meister zu werden, während manche andere Schüler oft nur mit geringem Erfolg sich daran abmühten. „So fing ich allmählich an, in der Schule mich zu fühlen, hielt was darauf, der Sohn eines Schulmeisters zu sein und fing sogar an, in Abwesenheit des Vaters auch zuweilen Gebrauch von der Ruthe zu machen. Aber mein Vater verstand das anders. Solche Vorkommnisse benutzte er, meinen Übermuth, meine Erhebung zu kühlen und zu demüthigen, was nothwendig war, wie er wol einsah. Keinen Anlass ließ er unbenutzt, der geeignet war, meine Neigung, auf mich selbst viel zu halten oder mich über andere zu erheben, niederzudrücken. Nicht selten hatten wir Besucher, die mich bald des Lernens halber, bald der Antworten halber in der (kirchlichen) Kinderlehre unvorsichtiger Weise lobten. War aber mein Vater zugegen, so wusste er sicherlich jedesmal meinen Ruhm durch einen Tadel zu schmücken, und besonders wurde dieser scharf, wenn der Ruhm meine moralische Seite betraf.“

Von früher Jugend an wurde der Knabe zur Verrichtung häuslicher Arbeiten angehalten. „Dass meine Eltern,“ lesen wir in seinen spätern Aufzeichnungen, „mich so früh zu den mannigfaltigsten häuslichen und feldlichen Handarbeiten dann später zum Spinnen, zum Spulen, zum Weben etc. anhielten, war nicht ohne Vortheil für den etwas dürftigen Haushalt; denn mancher Pfennig wurde dadurch mehr erworben. Unendlich größer aber war der Gewinn dieser frühen Handarbeiten für meine ganze Lebenszeit. Ich gewann an körperlichen Kräften, Aug' und Hand hatten Übung, Blick und Schick wurden mir dadurch eigen, die Glieder gewandt, die Hand anstellig, und die Scheu, welche sonst manche vor derlei Arbeiten haben, wurde mir zur Lust. Das führte dahin, dass ich im spätern Berufsleben sah, wo andere nichts sahen, hörte, wo andere nichts vernahmen, Hände anlegen konnte und wollte, wo manche nicht können und nicht wollen und dass mir so vieles, was ich in Angriff nahm, gelungen ist. Nächst

dem Beistand Gottes verdanke ich es vorzüglich dieser praktischen Erziehung, dass ich auf meiner Lebensbahn auch imstande war, im Fache der Erziehung mein Scherflein auf den Altar des Vaterlandes zu legen.

„Ich musste nicht nur unsern Landbesitz mit Spate, Haue etc. bearbeiten helfen, das Weben lernen, dem Großvater beim Schindelnmachen und Dachdecken an die Hand gehen, sondern auch im Winter das Holz vom Berge herabschlitten, kleinhauen und aufrüsten. Bei dieser Holzarbeit erleichterte und förderte ich mir das Geschäft einige Winter hindurch dadurch, dass ich mir aus der jüngern und ärmern Kameradschaft Gehilfen beizog, die ich durch Vertheilung von Brot und Äpfeln unter sie für die Arbeit bezahlte. Meistens meldeten sich mehr Gehilfen an, als ich zu beschäftigen imstande war, so dass ich oft welche abweisen musste. Kam die Stunde dieser Holzmacherei, so sprangen sie um die Wette zu mir, weil jeder sich gerne einen Apfel etc. verdient hätte.

„Als mir die göttliche Vorsehung später arme Kinder zuführte, um sie durch Arbeit zu brauchbaren Menschen zu erziehen, erinnerte ich mich nie ohne Rührung an meine armen Gehilfen bei der Holzfabrication. Noch jetzt — im Greisenalter — bin ich des festen und lieben Glaubens, dass mich die göttliche Vorsehung damals schon zu meinem Armenerzieherberuf vorbereiten und erziehen wollte. Bemerken muss ich aber auch noch, dass mein Vater bei den leiblichen Arbeiten ebenso sehr auf Ordnung und Exactität hielt, als in der Schule, und er konnte nicht leiden, schlendrisch arbeiten zu sehen. Bei den geringsten Arbeiten wusste er Vortheile anzubringen, und daher kam es dann, dass ich außer der Schule vielmehr dem Tadel ausgesetzt war, als in der Schule, weil ich den Kopf oft zu wenig zum Nachdenken über die Handarbeit anstrengte.

„Hatte ich aber meine Handarbeitsaufgaben gut gemacht, hatte ich das Stück Land gut und ordentlich gespatet, die Scheiter schön aufgebeigt, den Hausplatz rein und freundlich gemacht, den Düngerhaufen gefällig und grundsätzlich aufgehäuft und besorgt, so nannte er mich den Kleinjogg oder den Wilhelm Denker des Noth- und Hilfsbüchleins, worauf ich jedesmal ein bischen stolz war; aber wo er mich der Unordentlichkeit wegen tadeln musste, erinnerte er mich auch an die unordentliche und ungeschickte Frau Zainemann desselben Büchleins."

Über den häuslichen und Feldgeschäften vernachlässigte der heranwachsende Jüngling seine geistige Fortbildung durchaus nicht. Doch

war sein Weiterlernen kein schulmäßiges. Er war sein eigener Lehrer; ihn leiteten dabei Zufälligkeiten und äußere Umstände. Sein Lernen war eigentlich ein Erleben und darum von dauernder Frucht. Schon früh erhielt er vom Vater ein Exemplar des mehrerwähnten Noth- und Hilfsbüchleins. Er lebte sich in die Verhältnisse und Personen, die dieses in seiner Art vortreffliche Schriftchen dem Leser vorführt, völlig hinein, wie einst Campe in seinem Institut am Hammerdeich bei Hamburg mit seinen Zöglingen sich ganz in das Leben und Treiben Robinsons hineinversetzte. Wilhelm Denker wurde des Knaben Vorbild; er identificirte sich gleichsam mit demselben. Noch in hohem Alter erinnerte sich Wehrli gerne und mit warmer Dankbarkeit des Büchleins. Die zahlreichen lehrhaften Denksprüche, die er alle auswendig gelernt hatte, blieben ihm lebenslang im Gedächtnis haften. Bei passender Gelegenheit und am rechten Ort liebte er es, solche zur Ermuthigung und Belehrung für seine Zöglinge zu citiren. Von seinen Lieblingssprüchen hörte ich ihn am öftesten folgenden wiederholen:

Sollen deine Sachen gut gehen, so gehe selbst darnach;
Sollen sie schlecht gehen, so schicke darnach.

Die Kartoffelernte im Seminar Kreuzlingen leitete er etwa mit dem Sprüchlein ein:

Schön röthlich die Kartoffeln sind
Und weiß, wie Alabaster.
Sie sind für Mann und Frau und Kind
Ein rechtes Magenpflaster.

Kehren wir wieder zu dem Knaben zurück.

Derselbe bekam ab und zu Zeitungen in die Hand. Diese erweckten in ihm das Bedürfnis nach Landkarten und die Begierde nach geographischen Kenntnissen. Der Vater kaufte ihm auf seine dringende Bitte etliche seinem Zwecke entsprechende Karten, und vom Pfarrer Burkhard in Hüttlingen, wohin Eschikofen eingepfarrt ist, erhielt er einige geographische Schriften. „In kurzer Zeit," erzählt er, „lernte ich die Karten gebrauchen, machte Auszüge aus den Büchern und meinte wunder, dass ich von jedem Land in Europa die Größe, von jeder größern Stadt die Einwohner- und Häuserzahl etc. jeden Augenblick anzugeben imstande war. Auch der physische Theil der Geographie sprach mich sehr an, weniger die Staatsverfassungen. Viele Hefte schrieb ich über Geographie voll. Aus mir selbst fing ich an, von kleinen Landestheilen, z. B. von unserm nächsten Thurthal, vom Wein-

felderthal, von der Mazinger Gegend u. s. f. Karten zu entwerfen, eine Übung, die ich jetzt noch empfehlen und besonders in Elementarschulen dem langen Studium der fremden Länder vorziehen möchte."

Bei Eschikofen war eine Fähre über die Thur zur Ermöglichung des Verkehrs zwischen den beiden Ufern und den dahinter liegenden Gegenden. Das Fahrrecht gehörte zum halben Theil der Familie des Schulmeisters Wehrli. Je die zweite Woche hatte sie die Fähre den Tag über zu bedienen. Der Verkehr war kein sehr reger. Zwischen den einzelnen Fahrten gab's oft lange Pausen. Doch musste die Person, welche den Dienst hatte, an Ort und Stelle bleiben, da die Entfernung vom Dörfchen wohl 10 Minuten betrug, der vorgeschriebenen Pünktlichkeit also nur bei steter Anwesenheit des Fährmanns ein Genüge gethan werden konnte. Sobald der Schulmeisterssohn so weit herangewachsen und erstarkt war, dass er das Schifflein regieren konnte, wurde die Bedienung der Fähre vom Vater ihm zugewiesen. Wie er die freien Stunden, die diese Beschäftigung ihm ließ, ausnutzte, vernehmen wir am besten von ihm selber: „Von einem seiner Freunde, Herrn Ammann Freienmuth in Wigoltingen, verschaffte mir mein Vater ein mathematisches Buch, das ich viel benutzte, besonders wenn die Reihe an mich kam, eine ganze Woche die Fähre über die Thur zu besorgen. Da blieb mir viel Zeit zum Lernen. Mit der Messruthe, mit dem Transporteur, mit Stangen nahm ich nach des Buches Anleitung allerlei Höhen-, Distanzen- und Flächenmessungen vor. Ich lernte dabei nicht wenig."

Daneben studirte er noch ein naturwissenschaftliches Manuscript, das der Vater für ihn ebenfalls vom Pfarrer Burkhard in Hüttlingen erhalten hatte. Einst erhielt ein Kamerad des jungen Wehrli von seinen Eltern ein paar neue Schuhe mit silbernen Schnallen. Auf des Vaters Frage, ob er sich auch freuen würde, silberne Schnallen zu erhalten, antwortete er: „Vater, wenn du mir eine Freude machen willst, so kaufe mir lieber Junkers Handbuch der gemeinnützigen Kenntnisse; ich will die Schuhe lieber mit Nesteln binden." Die Bitte wurde erfüllt, und der lerneifrige Jüngling eignete sich den Inhalt dieses Werkes gründlich an.

Beckers Noth- und Hilfsbüchlein und Junkers Handbuch waren einseitig nur aufs Nützliche, auf das im täglichen Leben gleich Verwendbare gerichtet. Die ideale Seite des Lebens berührten sie nicht, boten dem Gemüth, der Phantasie, dem höhern geistigen Leben keine Nahrung. So war der junge Wehrli in Gefahr, in eine gar trockene, einseitige Verstandesbildung, die immer nur fragt: Was

nützt's? sich hinein zu verirren. Dem Vater, der mit aufmerksamem Auge die geistige Entwicklung des Sohnes verfolgte, entging das nicht. Er war eifrig auf ein Gegengewicht bedacht. So kamen in die Hand des Jünglings die 9 Bände von Brockes „Irdisches Vergnügen in Gott“, eine Sammlung religiöser Naturbetrachtungen in selbstständigen Gedichten, zum Theil sehr steif, zuweilen aber auch von ergreifender Schönheit. Alles zerfällt in einzelne Bilder. Das größte Talent hatte Brockes für die Auffassung flüchtiger Naturerscheinungen, die Wechsel des Lichts und der Schatten, das Spiel der Wolken, der Wellen, der Sonne und des Mondes im Laub etc. Auch die Pflanzenwelt wird aufs lieblichste geschildert; einzelne Thiere sind mit Meisterschaft beschrieben. Unter den Vögeln preist der Dichter die Nachtigall am meisten und bezeichnet die Mannigfaltigkeit ihrer Töne mit großem Geschick. Lieblich ist die Beschreibung des Hühnerhofes, des Gequacks der Frösche. Der Mensch selber ist in seinen natürlichen Eigenschaften am wenigsten berücksichtigt; doch finden wir eine Schilderung des Schlafes nebst Dank für diese Gabe; eine weitläufige Beschreibung der Hand und aller in ihr liegenden Talente etc.

Der junge Wehrli verschlang gleichsam heißhungrig diese geistige Speise, die seine Sinne für eine ganz neue Auffassung der Natur öffnete. Welchen Gewinn er davon hatte, das sagt er uns also:

„Einen entschieden großen Einfluss hatte dieses Werk auf Weckung höherer Gefühle, Weckung des Sinnes für Betrachtung der Natur, der göttlichen Werke. Ungemein sprachen mich darin die meisten Gedichte an. Wie gerne und wie oft las ich das Gedicht über die Tageszeiten, über die Jahreszeiten, über die 12 Monate und besonders gern auch die 24 Strophen über die Welt und das Gedicht über's Weltbuch. Wie wol gefiel mir die Schilderung der Rose, der Tulpe. Wie gerne las ich die Gedichte über die 4 Elemente und die 5 Sinne. Viele Strophen lernte ich auswendig, theils des bestimmten gefälligen Versmaßes wegen, theils um des interessanten Inhalts willen, und vergaß sie auch nicht leicht wieder. Durch die Lectüre von Brockes bekam ich eine ganz andere Naturanschauung. Ich fing an, Pflanzen und Thiere mit Aufmerksamkeit, mit Sinnen und Gedanken zu betrachten; fing an, den vernunftlosen Theil der Schöpfung höher zu achten, mehr zu schonen, Mitgeschöpfe in ihnen zu erkennen, und das Mitgefühl erweiterte sich.

„Der Mond in nächtlicher Stille leuchtete mir freundlicher und bedeutungsvoller. Ich wurde fast sentimental. Es war zu dieser Zeit, dass mich das Betzeitläuten von der Kapelle zu Grießenberg herab

mit zwei äußerst lieblich und harmonisch klingenden Glöcklein oft und viel an Abenden vor die Haustreppe oder auf das Rasenbord des nahe am Hause vorbeifließenden Baches hinzog und mich in schöne, fast schwärmerische Gefühle versetzte. War der Klang verklungen, so sprach ich häufig noch, gesehen oder ungesehen, mit tiefem Gefühl das schöne Lied von Jakobi aus:

Gern auf diesem Rasensitze,
Hier am kleinen Wasserfall,
Hör ich von des Thurmes Spitze,
Fernes Glöcklein, deinen Schall.

Tönst, o Glöcklein, nenn Ihn lauter,
Dem mein Herz entgegen bebt,
Ihn, der freundlicher, vertrauter
Hier im Grünen mich umschwebt.

Leise murmeln es die Bäche,
Dass Er Flur und Aue liebt,
Dass die Rose, die ich breche,
Mir mein guter Vater gibt.

Dass Er aus der zarten Hülle
Selbst die goldnen Früchte winkt,
Und durch Ihn des Lebens Fülle
Jede neue Knospe trinkt.

Schalle, Glöcklein! Ach, was bliebe
Jenem Himmel, diesem Grün?
Ach, kein Leben, keine Liebe,
Keine Freude ohne Ihn.

Morgen, wenn auf Busch und Pflanze
Frischer Thau die Perlen sä't,
Stimmen froh im Sonnenglanze
Vöglein mit in das Gebet.

Und am Abend, wenn es dunkelt,
Seh ich Seinen milden Schein;
Wo das Heer der Sterne funkelt,
Wacht Er über Flur und Hain.

Leuchtet mir auf meinen Wegen,
Labt die Sonne, nährt das Feld;
Spricht den väterlichen Segen
Über die entschlafne Welt.

Seiner freu ich mich im Lenze,
Wenn man Veilchenkränze flicht;
Seiner, wenn die Schnittertänze
Sturm und Hagel unterbricht.

Sollt' ich Seiner mich nicht freuen?
Singen nicht, dass Wolke, Wind,
Auch die Blitze, wenn sie dräuen,
In des Vaters Händen sind?

Dass an öden Felsenklüften
Liebend Er vorüber geht,
Und in düstern Todtengrüften
Des Erhalters Odem weht?!“

Der eifrige Verehrer von Brockes fing dann auch an, sich im Dichten zu versuchen; aber bald genug überzeugte er sich, dass ihm die Gabe für diese Art Sprachgestaltung versagt sei, und er gab weitere Versuche für immer auf.

Die Überschwenglichkeiten und Gefühlsschwelgereien, die an die Stelle der allzunüchternen Geistesrichtung getreten waren, welche Becker und Junker in ihm bewirkt hatten, waren nicht von langer Dauer. Der Ernst der folgenden Jahre führte das Gefühlsleben bald auf das gesunde Maß zurück. Aber es blieb als reife Frucht aus dieser Periode ihm fürs ganze Leben ein erhöhtes, reiches, inneres

Geistesleben, ein warmes, herrliches Gemüth, ein tiefes Verständnis für alles menschliche Empfinden, herzliche Liebe zu den Mitmenschen, theilnehmendes Erbarmen mit den Nothleidenden und eine innig religiöse, wahrhaft fromme Welt- und Lebensanschauung, frei von starrem Dogmatismus. Doch nicht blos die Lectüre von Brockes weckte und nährte die ethischen Kräfte im Busen des Jünglings; wol in noch höherem Maße belebten und stärkten sie sich in dem schönen, trauten Familienleben, das im Schulhause zu Eschikofen Eltern und Kinder umschlang. Nach gethaner Arbeit saßen sie in der trauten Stube zusammen und verlebten die gemüthreichsten Stunden. „Ich, meine beiden Schwestern und der Vater — die Mutter hatte keine Singstimme —," vernehmen wir vom Sohne, „sangen viel drei-, auch vierstimmig aus Bachofen, aus Gellerts Liedern, aus Lavaters Schweizerliedern, oft in Begleitung der Violine oder der Bassgeige, die der Vater ein wenig zu spielen verstund. Wir hatten einen schönen Hausgesang, der uns viele fröhliche Stunden verschaffte. Das Spielen der beiden Saiteninstrumente lernte ich auch. Mein Vater war darin freilich kein großer Meister, aber noch weniger ich, und doch kam mir später, obschon sich keine Gelegenheit mehr fand, mich zu vervollkommnen, auch das Wenige gut zu statten. — Was meine Geschwister anbelangte, so neigte sich die ältere Schwester sehr zum Wesen und zu den Eigenthümlichkeiten der Mutter hin, während die jüngere und ich uns mehr dem Vater zuneigten. Wir liebten einander sehr, suchten einander Verdruss abzuwenden, wo nur möglich, und **hingen mit aufserordentlicher Innigkeit an Vater und Mutter.** Der Gedanke an Trennung war uns ein schrecklicher Gedanke, und doch war jetzt die Zeit da, wo wir uns mit demselben vertraut machen mussten."

3.

Ehe wir den jungen Wehrli in weitere Lebenskreise hinausbegleiten, sei es mir gestattet, die urgesunde Erziehungsweise seines Vaters noch durch ein weiteres sprechendes Beispiel zu illustriren: Die Dorfknaben von Eschikofen fingen, wie anderswo auch, ziemlich früh an, sich im Rauchen zu üben; doch lebten sie diesen Genüssen nur im Verborgenen. Der Schulmeisterssohn widerstand dem Reiz solchen Vergnügens auch nicht lange. Er gesellte sich zu der Rauchgesellschaft, doch nicht mit eigener Pfeife, da eine solche nicht in seinem Besitz war. Da man nur an verborgenen Orten zu dem Rauchopfer sich zusammenfand, dachte der junge Wehrli nicht von ferne

daran, dass der Vater seine geheimen Genüsse längst bemerkt hatte und kannte. Derselbe schwieg jedoch stille, so unliebsam ihm die Sache auch war. Der erfahrne Mann wusste, dass Dreinfahren ebensowenig gute Früchte bringe als das Halten moralischer Predigten. Eines Tages brachte er von Frauenfeld eine weiße Pfeife und Tabak heim. Er stopfte die Pfeife und reichte sie seinem Sohne mit den Worten: „Da, rauche jetzt tapfer und aus eigener Pfeife, wenn's doch, wie du meinst, sein muss.“ „Ich rauchte auch,“ vernehmen wir vom Sohne, „tüchtig und freudig darauf los, bis mir sterbensübel wurde, mich erbrechen musste und man mich dann zu Bette führte. Am folgenden Morgen stand ich aber doch wieder wie gewöhnlich auf, fühlte noch einiges Nachweh, sagte dem Rauchen entschieden ab und hielt durch mein ganzes Leben Wort.“ — Der Vater hatte also seinen Zweck vollkommen erreicht.

4.

Als Johann Jakob das fünfzehnte Altersjahr erreicht hatte, fing der Vater an, ihn zu erforschen, ob er schon eine bestimmte Neigung zu irgend einem Beruf habe. Auf dahin zielende Fragen erklärte der Jüngling mit Entschiedenheit: „Ich will auch ein Schulmeister werden!“ Der Vater war nun darauf bedacht, demselben die nöthige Vorbereitung für diesen Beruf angedeihen zu lassen. Bei dem Mangel an Anstalten und Veranstaltungen zu diesem Zweck entschloss er sich, den Sohn je den Sommer über die Stadtschule in Frauenfeld unter Präceptor Gubler besuchen zu lassen. Das geschah in den beiden Sommerhalbjahren 1806 und 1807. Der Weg von Eschikofen nach Frauenfeld beträgt ca. 2 Stunden. Am Morgen früh wanderte der junge Wehrli nach der Stadt, trug sein Mittagessen mit oder nahm es auch etwa am Schulort, und kehrte Abends, wenn die Witterung es irgend erlaubte, wieder nach Hause zurück. In arbeitsvollen Zeiten musste er oft am Morgen schon um 4 Uhr oder noch früher aufstehen, um vor dem Schulgang noch arbeiten zu helfen; auch nach der Zurückkunft am Abend musste er meist den Eltern bis zum Einbruch der Nacht in Feld oder Garten noch behilflich sein. Er kam mit großen Erwartungen von der Dorfschule in die Stadtschule. Aber da war es lange nicht so, wie er sich's vorgestellt hatte. Die Vergleichung zwischen seinem Vater und dem Stadtlehrer fiel in Hauptpunkten zu Gunsten des Dorflehrers aus. Dieser gehörte die ganze Schulzeit mit großer Lebendigkeit und mit warmem Eifer der Schule an, Präceptor Gubler kaum die Hälfte der Schulstunden.

An einem Tischchen beim Fenster saß er und schrieb die meiste Zeit mit Ausnahme der Momente, da er die Aufgaben gab und das Gelernte wieder bei seinem Tisch abhörte. Die Schulkinder mussten aus ihren Schulbänken zu ihm ans Fenster kommen. Nur in den Gesangsstunden (Gesang war sein Lieblingsfach) gehörte er ganz der Schule und war munterer Dinge.

Dem jungen Wehrli kam es erst in der Stadtschule recht zum Bewusstsein, welch eine große Fertigkeit durch Veranschaulichung Dunkles und Schweres klar zu machen sein Vater besessen habe; der völlige Mangel dieser Kunst bei Gubler habe ihn zu jener Einsicht gebracht Im weiteren entging es ihm nicht, dass ersterer mehr Vater unter den Schulkindern war als letzterer. Es lag im Geist der Zeit, dass die Zucht damals etwas streng war. In der Kirche zu Hüttlingen z. B. waren zwei 6—8 Fuß lange birkene Ruthen aufgesteckt, welche die Bestimmung hatten, die Jugend in der Kinderlehre im Respect und Zaum zu halten. Auch der Schulmeister Wehrli in Eschikofen bediente sich im gegebenen Fall der Ruthe, die er mit andern als ein unerlässliches Hilfsmittel in der Erziehung ansah; doch that er es mit Maß und Ziel, mit Überlegung, ja mit Weisheit. Anders Gubler in Frauenfeld. Er hatte dreierlei Schlaginstrumente: ein eckiges Lineal, ein breites großes und einen Ochsenziemer (Hagenschwanz), die er alle fleißig brauchte. Von seinem Sitz am Fenster aus warf er das eckige Lineal dem Schüler zu, der gestraft werden sollte. Dieser musste das Schlagmittel dem Lehrer zurückbringen und gewärtigen, ob die Hände oder ein anderer Körpertheil das zurückgebrachte oder das große Lineal oder den Ochsenziemer zu fühlen haben werden.

„So kam mir," sagt Wehrli später, „Gubler mehr wie ein Zuchtmeister als wie ein Vater vor. Unerklärlich blieb es mir damals (heute nicht mehr), dass der strengen Schlagdisciplin Gublers ungeachtet die Schulknaben sehr ungezogen und verwildert waren und es blieben. Gublers Verfahren trug viel dazu bei, dass ich in meinem Erzieherleben stets eine Abneigung gegen die Anwendung von Stock und Ruthe hatte und von der letzteren nur in den schwierigsten Fällen Gebrauch machte."

Abgesehen von der erwähnten abschreckenden Erfahrung, war der Besuch der Stadtschule in Frauenfeld für den angehenden Schulamtscandidaten nicht ohne bleibenden Gewinn. Die Vortheile, die ihm derselbe brachte, waren nach seiner eigenen Aufzählung: „Höheres und fertigeres Rechnen; etwas mehr grammatikalische Kennt-

nisse; etwas weniges aus der Geometrie und der Zeichenkunst; dann Angewöhnung zu größerer und stiller Selbstthätigkeit, worauf Gubler viel und strenge hielt; ferner die Überzeugung, dass mein Vater ein guter Lehrer sei, dass die Stadtknaben gewandter, klüger, listiger und geschickter seien, als die Knaben auf dem Lande, diese aber offener und besser, und endlich Verminderung einer mir angebornen Schüchternheit."

Im Spätsommer 1807 fand in Frauenfeld unter der Leitung von Stadtpfarrer Kappeler ein Fortbildungscursus für Landschullehrer statt. Seine Dauer war auf 6 Wochen angesetzt. Kappeler lud den Schulmeister Wehrli in Eschikofen ein, seinen Sohn an dem Curse theilnehmen zu lassen; es erhalte derselbe zu seiner Erleichterung die ganze Zeit über ein kostenfreies Mittagessen. Das Anerbieten wurde dankbar angenommen, und der junge Wehrli trat nun aus der Stadtschule in den Lehrerbildungscurs über. Unter den Curstheilnehmern zeichnete er sich aus durch seinen nie ermüdenden Fleiß, seine Aufmerksamkeit und sein verständnisvolles Eindringen in das Gebotene. Was er vorher von seinem Vater bruchstückweise von der Pestalozzischen Methode gehört, lernte er hier im Zusammenhang. Für die Pestalozzische Einheits- und Bruchtabelle wurde er leidenschaftlich eingenommen, und so fiel ihm die Aufgabe zu, dieselbe mit schwächern Lehrern einzuüben. „Was man unter Anschauungsunterricht verstehe," lautet sein späterer Bericht über diesen Lehrcursus, „was elementarisiren oder natürlich unterrichten heiße, lernte ich nur theilweise bei meinem Vater, bei Gubler gar nicht, aber hier, und zwar nicht nur kennen, sondern auch zu meiner großen Freude einigermaßen handhaben. Diesem Curse und dem Unterricht des unvergesslichen Kappeler habe ich sehr vieles, ungemein vieles verdankt, auch glaubte ich die Lust für den Lehrerberuf entschieden und gesichert."

Als der junge Wehrli nach beendigtem Cursus wieder nach Eschikofen heimgekehrt war, kamen die Nachbarn und Bürger des Dörfchens mit der Bitte zu ihm, er möchte seinen inzwischen verstorbenen Großvater „im Dachdecken und Schindelmachen vertreten". Er versuchte es und fand bald, dass er bei seinem Großvater mehr gelernt, als er sich zugetraut hatte. Man war mit seinen Leistungen zufrieden, und man redete ihm zu, beim Dachdeckerberuf zu bleiben.

Diese Aufforderungen und die Leichtigkeit und Kühnheit, mit der er sich auf den höchsten Dächern bewegte, brachten ihn zu dem Entschluss, dem Vater zu erklären, dass er auf den Lehrerberuf ver-

zichten und den Beruf eines Dachdeckers ergreifen wolle. Der Vater nahm diese Erklärung ziemlich kühl auf; er hätte ihn zwar, sagte er, lieber als Lehrer und als seinen Nachfolger gesehen, aber er wolle ihn nicht zwingen, sondern ihm die Wahl überlassen. Der Sohn blieb bei seinem Entschlusse, war den Herbst über viel auf der sogenannten Stör (Arbeit im Tagelohn) und gefiel sich in seinem neuen Berufe immer besser.

5.

Aber es sollte bald anders kommen. Als er wenige Tage vor Martini auf einem Dache in Arbeit war, brachte ihm der Vater ein Schreiben vom Cantonsschulrath, das die Aufforderung enthielt, mit Martini die kleine Schule Leutenegg in der Pfarrei Schönholzersweilen, Bezirk Tobel, zu übernehmen. Das war dem jungen Dachdecker „wie ein Donnerschlag aufs Herz". Nachdem er sich vom ersten Schrecken erholt hatte, fragte er den Vater, ob man ihn zwingen könne. „Nein," antwortete dieser kalt und gemessen, „das kann man nicht; aber du hast diesen Nachsommer im Fortbildungscursus in geistiger und leiblicher Hinsicht soviel Gutes genossen, dass es großer Undank wäre, das Zutrauen, das dir geschenkt wird, zurückzuweisen. Für einen Winter oder ein Jahr solltest du doch gehen; nachher kannst du immer wieder zurücktreten."

Dem jungen Wehrli leuchtete des Vaters Rath ein, und nach wenig Tagen reiste er nach seinem Bestimmungsort ab. Er zählte genau 17 Jahre. Nachdem er sich dem Pfarrer Grob in Schönholzersweilen vorgestellt hatte, begann er seine Thätigkeit als Schulmeister mit 17 Schülern. Bald fand er sich in seiner Schule zurecht und heimisch. Fiel ihm der Anfang auch etwas schwer, so wurde ihm der Fortgang mit jeder Woche leichter. Mit jedem Tag machte ihm das Schulhalten mehr Freude, sodass die Gedanken an die Dachdeckerei immer mehr in den Hintergrund traten. Das Verhältnis zu den Schulgenossen, den Eltern und den Schülern gestaltete sich zu einem recht freundlichen; nur Pfarrer Grob war nicht gut auf ihn zu sprechen, da er vernommen hatte, er sei ein Freund der Pestalozzischen Methode und ertheile nach derselben seinen Unterricht. Dieser besuchte die Schule den Winter über nur einmal. Es kam aber dabei zu keiner gegenseitigen Aussprache. Von einem Besuche im Pfarrhause riethen die Freunde in Leutenegg entschieden ab.

Der März 1808 mit dem Examen war da, ehe der junge Lehrer sich dessen versah. Dasselbe nahm einen günstigen Verlauf; der Schulinspector sprach seine volle Befriedigung über die Leistungen

aus. Pfarrer Grob enthielt sich jedes Urtheils, ging aber höchst erzürnt und beleidigt von dannen. Das kam so: Den Schluss bildete die Prüfung im Gesang. Der Lehrer wurde aufgefordert, neben anderen Gesängen auch einige Psalmen singen zu lassen. Unter den dreien, die er wählte, befand sich auch der 52., der also anfängt: Wie thust du dich, Tyrann, verlassen etc. Pfarrer Grob meinte nun, das sei eine Anspielung auf ihn und eilte raschen Schrittes nach Hause, wo er seinem Zorn mit den Worten Luft machte: „Ja, ja, der Schulmeister zu Leutenegg hat den 52. Psalm mir zum Trotz singen lassen; aber er wird den Lohn dafür bekommen; ich werde es dem Kerl schon anzustreichen wissen.“ Der harmlose Wehrli war höchlich erstaunt über solche Auffassung. Er wollte gleich in den nächsten Tagen ins Pfarrhaus und den Pfarrherrn eines bessern belehren; aber man rieth ihm ernstlich ab, und er unterließ den Besuch.

Wehrli sicherte den Leuteneggern zu, dass er nächsten Herbst wiederkommen und den Winter über als Lehrer bei ihnen bleiben werde. Für das Sommerhalbjahr kehrte er in das elterliche Haus nach Eschikofen zurück, in welcher Stimmung und Gesinnung vernehmen wir am besten von ihm selber: „Über das Kostgeld hinaus blieben mir vom Schullohn für 16 Wochen noch 24 Gulden (ca. fr. 50 n. W.). Es machte mir diese Ersparnis große Freude, denn soviel Geld hatte ich noch niemals beisammen gehabt. Ich kam auch sonst von diesem meinem ersten Schulhalten sehr vergnügt nach Hause. Ich freute mich des Gelingens und besonders auch dessen, dass ich sogar einige Schwierigkeiten glücklich überwunden hatte. Ich entschied mich nun ganz für den Lehrerberuf und machte mir im Laufe des Sommers neben ländlichen Arbeiten auf dem kleinen Besitz meiner Eltern und neben Fortbildungsstudien bei regnerischem Wetter etc. die Dachdeckerei zur Nebensache. Obwol ich in der Folge diesen Beruf nicht mehr betrieb, so war's doch ein Glück, dass ich darin was lernte. Er erwarb mir manchen Handgriff und manchen technischen Vortheil, die mir im späteren Leben und besonders als Armenerzieher und als Lehrerbildner von unzuberechnendem Vortheil waren.“

Mit Martini 1808 zog unser junger Mann wieder nach Leutenegg. Sein erster Gang vor Eröffnung der Schule war ins Pfarrhaus zu Schönholzersweilen. Zu seiner großen Freude fand er bei Pfarrer Grob eine gar freundliche Aufnahme; keine Spur mehr von der frühern Missstimmung. In der Schule ging es besser, als im ersten Winter. „Ich darf sagen,“ urtheilt er selbst, „dass die Schüler im allgemeinen gute Fortschritte machten, im zweiten Jahr größere als im ersten,

aus dem einfachen Grunde, weil ich im zweiten schon zur Einsicht kam, dass ich im ersten zuviel docirt habe und dann im zweiten schon mehr handelte, mehr vorzeigte als vorschwatzte, und weniger mehr den einzelnen Schüler über dem Ganzen versäumte, sondern ihm nachhalf. — Aber noch mehr als die Schüler habe ich als Lehrer im Unterrichten und Erziehen gewonnen. Ich befestigte und vermehrte meine Kenntnisse, das Schulhalten und die Schulzucht wurden mir immer leichter und die Liebe zum Schulberuf wuchs mit jedem Tage, sodass ich den Vorsatz fasste, recht lange als Lehrer auf Leutenegg zu wirken. Häufig besuchte mich mein Freund Wälli, Lehrer von Schönholzersweilen, mit dem ich mich lehrend und lernend sehr gerne beschäftigte. Er war ein anstrebender, 7—8 Jahre älterer und erfahrener Mann, von dem ich dies und jenes, besonders etwas mehr Lebenstakt lernte. Seine Lernbegierde hob die meinige noch mehr. Manchen Abend, ja manche Nacht brachten wir in dem Studium der Lautirmethode, der Pestalozzischen Einheitstabelle, des Zifferrechnens und geometrischen Übungen zu; seltener war die deutsche Sprache nach Splittegarb und Kalligraphie unser Gegenstand. — Die Leutenegger Periode meines pädagogischen Wirkens wurde schon eine ordentliche Erfahrungs-, eine schöne Vorbereitungs- und Ermuthigungszeit für meine weitere Zukunft. Dem Lenker aller Dinge sei dafür inniglich gedankt.

„Gestehen muss ich noch, dass ein solcher junger Lehrer, wie ich war, unreif, unerfahren, Versuchungen, ja nicht geringen Versuchungen verschiedener Art ausgesetzt ist. Groß ist die Versuchung, selbstgefällig und eitel zu werden bei dem vielen Beifall, dem Loben und Rühmen, das einem solchen jungen Manne häufig gespendet wird. Groß ist die Versuchung, in Liebschaften zu verfallen und in allzufrühe eheliche Verbindungen zu gerathen, wodurch so oft die schönsten Hoffnungen, durch Fortbildung und Kraftsteigerung ein tüchtiger erziehender Lehrer zu werden, zu schanden werden. Hätte mir nicht die göttliche Vorsehung bald einen anderen Schicksalsweg angewiesen — sehr wahrscheinlich würde ich diesen Versuchungen auch erlegen sein, mich zu frühe um Fortbildungslust und Freiheit gebracht haben und dadurch auf einer sehr gewöhnlichen Stufe des Lehrerstandes geblieben sein. Darum habe ich später auch stets gegen zu frühe Anstellung auf Schulen geeifert und höchst ungern einen Seminaristen vor dem 19. oder 20. Jahre auf eine Stelle gelassen, wo es auf meine Stimme ankam.“ Mitte März 1809 kehrte der junge Wehrli wieder nach Hause.

6.

Der Sommer 1809 war für Vater und Sohn Wehrli ein bedeutungsvoller und folgenreicher.

Fellenberg in Hofwyl, von der Überzeugung ausgehend, dass Hebung und Veredlung des Volkes nur durch eine bessere Jugenderziehung und bessern Jugendunterricht erreicht werden könne und dass die Grundbedingung dazu die Heranbildung einer tüchtigen Volksschullehrerschaft sei, eröffnete mit Hilfe des Pestalozzianers August Zeller 1808 auf seinem Gute einen Fortbildungscurs für bernische Volksschullehrer. Es nahmen deren 40 daran theil. Im Sommer 1809 wollte er einen zweiten abhalten; aber die Regierung des Cantons verbot den Lehrern dessen Besuch. Fellenberg war jedoch nicht der Mann, durch ein die Aufklärung fürchtendes Patriciat in seinen Bestrebungen sich stören zu lassen. Er erließ sofort ein Circular an die Regierungen der deutschen Cantone mit der Bitte, dieselben möchten bildungsfähige Lehrer zur Theilnahme an einem schweizerischen Fortbildungscurs schicken, den er auf seinem Gute Hofwyl Mitte Sommers einzurichten gedenke. Die Einladung fand williges Gehör. Aus 6 Cantonen wurden je 1, 2 bis 3 Lehrer dahin gesandt. Die Regierung vom Thurgau ordnete nur einen ab, und die Wahl fiel auf Schulmeister Thomas Wehrli in Eschikofen. Dieser war darüber nicht besonders erfreut und wäre kaum gegangen, wenn nicht der Sohn ihn eigentlich beredet und gedrängt hätte, den zutrauens- und ehrenvollen Ruf anzunehmen. So verließ derselbe auf einige Monate sein Heim und übergab das Hausregiment seinem Sohne.

7.

Während der Abwesenheit des Vaters besorgte der Sohn die Wirtschaft mit Eifer und Geschick. Um ja kein Geschäft zu versäumen und dem Vater die Freude zu bereiten, bei seiner Rückkehr alles in der besten Ordnung zu finden, und um fremde Hilfe nicht nöthig zu haben, stund er früh auf, war oft schon bei Tagesanbruch auf den Beinen und bei irgend einer Arbeit; am Abend war er der letzte, der die Ruhe suchte. Stolz war er darauf, das kleine Regiment führen zu dürfen und zu können, und überglücklich, als der Vater bei seiner Rückkunft nach Einsichtnahme vom Stande der Dinge erklärte, dass sein Stellvertreter Unerwartetes geleistet habe.

8.

Acht volle Wochen war Thomas Wehrli in Hofwyl. Mit großem Eifer lebte er da seiner Weiterbildung. Welch reiche neue Welt that

sich ihm in Hofwyl auf! Wie erweiterten sich da seine Lebensanschauungen! Noch nie hatte er so reden gehört von der Würde und Bedeutung der Landwirtschaft als der Grundlage einer wahrhaften sittlichen, geistigen und ökonomischen Volkscultur, wie Fellenberg mit gläubiger Begeisterung es that. Mit Bewunderung und Verehrung schaute er zu dem Manne auf, der in so großartiger Weise ins Leben zu setzen begonnen hatte das Wort des Dichters:

„Dass der Mensch zum Menschen werde,
Stift' er einen ew'gen Bund
Gläubig mit der frommen Erde,
Seinem mütterlichen Grund."

„Die rationelle Landwirtschaft," so hörte er Fellenberg sprechen, „die von Hofwyl aus in alle Gauen der Schweiz und von der Schweiz aus über die ganze civilisirte Welt verpflanzt werden soll, ist das Mittel zur physischen und moralischen Regeneration der Menschheit." Auf Grund verbesserter Landwirtschaft wolle er thatsächlich durch seine Schullehrercurse den geistlosen Mechanismus verbannen und die Volksschule mit Volksarbeit in lebendige Wechselwirkung setzen. In der 1808 eröffneten allgemein wissenschaftlichen Erziehungsanstalt sollen die Zöglinge die Landwirtschaft als den Urberuf des Menschen ehren und, wenn nicht selbst ausüben, als die einzig sichere Grundlage der Wohlfahrt des Hauses und des Staates schätzen. Die veredelte Landwirtschaft solle und werde der verkümmerten und vernachlässigten, darum auch liederlichen Armuth die rettende Hand bieten, um nicht blos nothdürftig und in niedriger Verachtung das elende Leben zu fristen, sondern wieder menschliches Selbstbewusstsein, Muth und Kraft zu gewinnen.

Zur Verwirklichung seines, nicht der Ichheit, sondern der Menschheit geltenden Rettungsgedankens habe er, Fellenberg, ein ganzes System von Bildungsanstalten für alle Altersstufen und Verhältnisse nach und nach auf seinem Gute und im nahen Kloster Münchenbuchsee ins Leben zu rufen. Die erste und unterste solle für die kleine Kinderwelt bestimmt sein als angemessener Tummelplatz zur Beschäftigung und Entwicklung der noch schlummernden Keime des geistigen Lebens.

Über dieser Kinderschule sollten sich dann die für das vorgerücktere Alter berechneten, nach den Hauptstufen der Gesellschaft geschiedenen Erziehungsanstalten gleichsam wie drei Säulen nebeneinander erheben:

1. Für die Kinder der Unbemittelten und Armen eine auf Landbau und Technik gegründete Industrie- und Arbeitsschule (Armenschule);

2. für den Kern des Volkes, die mittlern Stände, eine den Bedürfnissen desselben möglichst entsprechende Realschule;

3. für die Söhne der mit äußern Glücksgütern besonders ausgestatteten Classe eine nicht blos geistige Ausbildung allein, sondern vorzüglich auch sittlich-religiöse Veredlung anstrebende, möglichst umfassende wissenschaftliche Elementar-Erziehungsanstalt.

Für alle diese rein pädagogischen Anstalten sollte sich in dem rationell betriebenen Landbau ein gemeinsamer Verknüpfungspunkt darstellen und zwar so, dass nicht nur der Industrieschule für die Armen dort ihr eigenthümliches Bildungsfeld angewiesen wäre, sondern dass auch die Kinder der höhern Stände nach Verhältnis des größern oder kleinern Besitzthums, das ihnen künftig zufiele, auf dem Wege der rationellen Landwirtschaft die Mittel gewinnen lernten, dereinst als Wohlthäter für ihre ärmeren Brüder auf eine echt humane, ihrer höhern Gesellschaftsstellung würdige Weise thätig zu sein. Daher musste neben jenen Erziehungsanstalten zugleich für Aufstellung einer Muster- und Versuchswirtschaft in Verbindung mit den nöthigen Werkstätten für Verfertigung und Vervollkommnung der Ackergeräthe Sorge getragen, sowie für diejenigen Zöglinge, welche nach vollendeter allgemeiner Bildung den Landbau zum Gegenstand ihres Hauptstudiums erwählen wollten, eine vollständig eingerichtete landwirtschaftliche Schule angelegt werden. Den Schlussstein der gesammten Combination dieser pädagogisch-agrarischen Anstalten sollte dann eine sogenannte Normalschule, d. h. ein Seminar für Lehrerbildung vorstellen zur Bildung von Volkslehrern, die, begeistert von den in Hofwyl angestrebten Zwecken und durchdrungen von der zu ihrer Erreichung erprobten Methode, nun selbst in ihrem künftigen Schulamt das Segensvolle der Hofwyler Anstalten zu vervielfältigen trachteten.

Die Reihe dieser projectirten Erziehungsanstalten hätte Fellenberg am liebsten mit der Armenschule (er nannte sie landwirtschaftliche Industrieschule) eröffnet, denn sie schien ihm am nöthigsten und lag seinem Herzen am meisten an. Aber als besonnener Haushalter sah er bald, dass es praktischer sei, am andern Ende anzufangen, um die Mittel und den Boden für seine Armenzwecke sich zu sichern. Im Jahre 1808 gründete er die wissenschaftliche Elementar-Erziehungsanstalt für Söhne höherer Stände. Sie fand in kurzer Zeit großen Anklang im In- und Auslande. Unter

Mitwirkung ausgezeichneter jugendlicher Lehrkräfte gelangte die Anstalt bald zu hoher Blüthe und Berühmtheit. Sie war vornehmlich besucht von Söhnen des hohen Adels von ganz Europa und regierender Häuser, z. B. von Württemberg, Hildburghausen, Weimar, Mecklenburg, Sardinien; dann von denen aus reichen industriellen Familien, man kann sagen aus allen Theilen der Erde. Fellenberg baute dann derselben einen Erziehungspalast. Die Realschule für den Mittelstand trat erst später ins Leben.

Um die gleiche Zeit — 1807 — wurde zur Bildung rationeller Landwirte ein höheres landwirtschaftliches Institut gegründet, das mit Bewilligung der Berner Regierung im Kloster Münchenbuchsee untergebracht war. Es erfreute sich einer großen Frequenz und von ihm aus haben sich die meisten landwirtschaftlichen Anstalten Europas gebildet. Vom Herbst 1808 an machte Fellenberg wiederholt Versuche, auch die Armenschule ins Leben zu rufen. Er bedurfte hierfür eines tüchtigen Führers und Vaters der aufzunehmenden Knaben. Er berief dazu als tüchtig anerkannte jüngere Männer aus dem bernischen Lehrerstande. Aber es gelang nicht, den richtigen zu finden. Mit sieben nacheinander wurden Versuche angestellt; aber es fehlte den Berufenen entweder die Fähigkeit oder Beharrlichkeit, der Beschwerde und der Selbstverleugnung sich zu unterziehen, welche die Armenerziehung nach Fellenberg dem Armenerzieher zur Bedingung ihres Gedeihens macht. Im Gefühl ihres Unvermögens, solchen Anforderungen zu genügen, zogen sie nacheinander die Hand vom Pfluge zurück.

9.

So lagen die Verhältnisse im aufblühenden Hofwyl, als im Sommer 1809 der Schulmeister Thomas Wehrli zur Theilnahme an dem Fortbildungscurs für schweizerische Lehrer daselbst sich einfand.

„Nach seiner Zurückkunft,“ erzählt der Sohn, „konnte er nicht genug von dem Erlebten, Erfahrenen, Gelernten berichten. Hofwyl war ihm eine reiche Welt. Das rege Leben der zwar noch nicht zahlreichen Jugend, Männer aus den verschiedensten Theilen des In- und Auslandes zur Erlernung der Landwirtschaft, der Besuch von vielen Fremden, die verschiedenen Handwerksstätten alle, dann besonders der von ihm nie gehörte Unterricht in der Pädagogik und in der Landwirtschaft von Fellenberg u. v. m. erfüllten seine Seele mit Erstaunen über all diese Schöpfungen. Wie oft und viel sprach er und jedesmal begeistert von dem Unterrichte Fellenbergs. Der Vater hatte vorher schon in der verbesserten Landwirtschaft vorzüglich

Volkswolfahrt erblickt; nun wurde er erst recht durch das Gehörte und Gesehene in seiner Behauptung bestärkt und ungemein für dieses Volkswolfahrtsmittel eingenommen. Ebenso war ihm schon lange die Schule nicht blos eine Lese-, Schönschreib-, überhaupt Kenntnisverschaffungsanstalt, sondern auch eine Erziehungsschule. Nun erst wurde ihm klar, was bei ihm bisher unentwickelt in seiner Seele lag, und zehnmal lieber als zuvor, sagte er oft, halte ich nun Schule, seit ich recht weiß, was die Schule und was der Lehrer sein soll."

Fellenberg merkte bald, dass Thomas Wehrli kein tagelöhnernder Schulmeister, sondern ein ernst strebender Lehrer sei. Er erkannte in ihm einen „sehr erfahrenen Schulmann, einen der vorzüglichsten Schüler des Curses, dessen intellectuelles Vermögen mit seiner Herzlichkeit wetteifere." Ihn habe auch die Idee, welche der landwirtschaftlichen Industrieschule, d. h. der Armenschule zugrunde liegt, lebhaft ergriffen, jedoch habe er gleich erklärt, dass er sich zu alt und zu wenig gebildet fühle, um zu der Verwirklichung derselben Hand zu bieten; sein Sohn dürfte da viel eher am Platze sein, doch könnte derselbe erst nächstes Jahr kommen. „Des würdigen Vaters einfacher und ordentlicher, ja ungemein pflichtgetreuer Sinn," erzählt Fellenberg, „nahm uns sogleich für das Anerbieten ein. Wir ließen daher vier Monate nachher den Jüngling ohne Bedenken zu uns kommen." Dieser folgte dann auch dem Rufe im Frühjahr 1810.

(Fortsetzung folgt.)

Eine Frage.

*Von **Wilh. Möller-Hamburg.***

Nebst einer Antwort vom Herausgeber.

„Wer viel anfängt zu gleicher Zeit,
Macht alles halb und nichts gescheit."

Ob wir in der Schule viel anfangen und vieles zu gleicher Zeit betreiben, die Frage muss leider bejaht werden. Man übersehe nur die Reihe der Unterrichtsgegenstände, und man wird gestehen, dass wir dem Sprichwort gemäß verfahren. Auch hinsichtlich des Erfolges muss leider eingeräumt werden, dass am Schlusse des Schuljahres und der Schulzeit nicht alles befriedigend ist. Mag man die Mängel der Unterrichtsresultate auch theilweise entschuldigen mit der Unvollkommenheit alles menschlichen Schaffens und Wirkens, so bleibt doch immer noch die Frage offen: Steht das Vielerlei des Stundenplans mit den mangelhaften Resultaten in ursächlichem Zusammenhange, und ist demnach durch Beseitigung des gleichzeitigen Vielerlei eine Vervollkommnung der Resultate denkbar?

Die gegenwärtig gebräuchlichen Stundenpläne sind auf einen stündlichen Wechsel der Unterrichtsgegenstände berechnet. Ausnahmen hiervon sind geringfügig. Eine Stunde ist eben hinreichend, um nach einer kurzen Repetition ein gemessenes Pensum mit den Schülern zu verarbeiten. Hat man die Schüler für den vorliegenden Stoff erwärmt, haben sie das Gelernte geübt und sind sie sich des Fortschrittes bewusst geworden, so ist die Stunde abgelaufen, das eben erregte Interesse wird nicht weiter befriedigt, sondern gezwungen, sich einem anderen Gegenstande zuzuwenden. Nach abermals einer Stunde geht es fort zu einem dritten Fache, und so wird das Interesse täglich fünf- bis sechsmal abgelenkt und enttäuscht.

Die Wiederkehr desselben Faches findet frühestens am nächsten Tage, in der Regel nach drei bis vier Tagen statt. Einzelne Unter-

richtsfächer, die mit einem Minimum von einer Stunde wöchentlich bedacht sind, werden dem Schüler auf ganze acht Tage entrückt. Dass in dieser Zwischenzeit manches verloren geht, ist selbsverständlich. Wird dem Schüler die Arbeit häuslicher Repetition auferlegt, so irrt er im Hause ebenso wie in der Schule von einem Fache zum andern.

Ein solches Verfahren scheint darauf angelegt zu sein, die mit Sorgfalt ausgearbeiteten Lehrpläne nach Möglichkeit zu zerstückeln und zu unterbrechen, und es ist eine Naturnothwendigkeit, dass das Resultat dadurch beeinträchtigt wird.

Doch die durch die Nähe des Gegenstandes hervorgerufene Perspective führt leicht zu einer irrigen Auffassung. Rücken wir deshalb, um klar zu urtheilen, unsern Gegenstand unter einem Bilde in Ferne.

„Eine Anzahl deutscher Auswanderer ging nach dem fernen Westen, um sich daselbst gemeinschaftlich eine Existenz zu gründen. Sie gewannen einen Führer, der ihnen empfohlen wurde als ein Mann mit reichen Kenntnissen und wol erfahren in der Anlage neuer Colonieen. Geführt von diesem Manne gelangten sie an die Grenze der Wildnis und begannen nach seiner Anleitung die Arbeit. Nach wol überlegtem Plane sollten Wohnhäuser mit freundlichen Anlagen, Wirtschaftsgebäude und auch ein Kirchlein hergerichtet werden. Mit frischem Muthe und froher Hoffnung fing man an, den Grund für das Wohnhaus auszuheben. Nach Verlauf einer Stunde wurde indessen diese Arbeit verlassen und der Bau eines zweiten Gebäudes in Angriff genommen. Unter gleichem Wechsel vollzog sich das ganze Tagewerk. Am nächsten Morgen begann man mit dem Bau der Kirche. Dann wurden die Arbeiten des gestrigen Tages theilweise um ein Stundenwerk gefördert und wieder neue angefangen. Dieses Verfahren blieb permanent. Einige Bauten wurden täglich, andere in größeren Zwischenräumen um ein Stundenwerk gefördert. So wollte es die durch Alter und Gesetz sanctionirte Methode des Leiters.

„Auf solche Weise war es freilich nicht möglich, das Werk, wenn auch erst in einzelnen Theilen, zu einem vorläufigen Abschluss zu bringen. Die Fortschritte waren ganz unmerklich, und dadurch wurde die anfangs gehegte frohe Hoffnung der Gesellschaft bedeutend herabgestimmt.

„Noch niederdrückender wirkte folgendes. Wenn die Leute nach mehrtägiger Unterbrechung eine der angefangenen Arbeiten wieder in Angriff nahmen, so war durch Wind, Regen und andere Einflüsse

ein Theil derselben schon wieder zerstört und musste zum zweitenmal hergerichtet werden. Die Arbeit war unerquicklich und erregte nicht nur den Unmuth der Arbeiter, sondern auch den ihres Leiters. Gleichwol verließen sie nach Verlauf einer Stunde die Arbeit wieder in einem Zustande, der sie allen Witterungseinflüssen preisgab und in der bestimmten planmäßigen Absicht, vor Ablauf dreier Tage nicht wieder an dieselbe heranzutreten. Waren die einzelnen Stundenwerke auch wolgefügt und zweckentsprechend angelegt, so waren sie doch nicht vermögend, äußeren Einwirkungen auf längere Zeit Trotz zu bieten. Um indessen die zerstörenden Einwirkungen abzuschwächen, wurde von dem Leiter die Einrichtung getroffen, am Feierabend die ausgeführten Arbeiten nothdürftig mit Schutzvorrichtungen zu versehen. Diese Feierabendarbeiten zur Bergung des Tagewerkes wurden regelmäßig nöthig, wie es nicht anders sein konnte. Um diesem regelmäßigen Bedürfnisse zu genügen, machte man aus der Noth eine Tugend: die Ausführung der Arbeiten wurde eine Pflicht, die Unterlassung derselben ein strafwürdiges Vergehen, ja, der Führer sah allmählich eine Kunst darin, die Arbeiten derartig zu leiten, dass die Colonisten allabendlich hinreichend beschäftigt waren.

„Von Zeit zu Zeit erschienen Organe des Staates, um sich von dem Stande der Arbeit zu überzeugen. Sie controlirten gewissenhaft, ob täglich und stündlich gesetz- und ordnungsmäßig gearbeitet sei, ob der Plan genau befolgt und die Feierabendarbeit regelmäßig ausgeführt werde. Das Publikum sah mit Befriedigung die emsige, wolgeordnete Thätigkeit, und die Colonisten, obwol innerlich unbefriedigt durch den Gang der Arbeit, folgten der Weisung ihres Führers und verrichteten vertrauensvoll seine Befehle.

„So verstrich die Zeit und das Capital der Gesellschaft ging zu Ende. Was nun? Die Wirtschaftsgebäude waren nicht fertig, kein brauchbares Werkzeug vorhanden, um eine lohnende Production auf den Feldern beginnen zu können. Die Wohnhäuser boten kein menschenwürdiges Heim, kaum, dass die Eigenthümer zwischen den kahlen Mauern Schutz fanden vor den erbarmungslosen Elementen. Es blieb ihnen nichts anderes übrig als die Arbeitskraft ihrer Hände anderen zur Verfügung zu stellen und von fremden Tischen ihr Brot zu nehmen. Nur einigen gelang es nach Jahren mühevollen Ringens, einzelne Theile der Ruinen zum selbsteigenen Betriebe herzurichten, die meisten blieben in fremden Diensten ihr Lebenlang.“

Was lehrt die Geschichte?

Sie lehrt erstens, dass es nicht richtig ist, durch unnöthigen

Wechsel der Arbeit das Interesse des Schülers zu lähmen. Gesetzt, ein Lehrer hätte nur einen Schüler zu unterrichten, so läge für ihn kein Grund vor, seine Unterrichtszeit nach dem Stundenschlage abzumessen. Er würde vielmehr mit vollem Rechte solange bei demselben Fache verweilen, bis sich bei dem Schüler das Bedürfnis nach Wechsel oder Erholung einstellte. Beim gleichzeitigen Unterrichten vieler Schüler in einem großen Schulorganismus ist diese Freiheit nicht zu bewahren; die äußere Ordnung erheischt eine genaue und gleichmäßige Regelung der Unterrichtszeit. Damit ist indessen keineswegs und unvermeidlich ein stündlicher Wechsel der Lehrfächer geboten oder auch nur gerechtfertigt. Man hat auf der Unterstufe hier und da statt der stündigen halbstündige Lectionen eingerichtet. Es ist dies eine Concession, die man dem nach Abwechselung verlangenden kindlichen Geiste gemacht hat. Ist das sechsjährige Kind noch nicht fähig, sein Interesse eine ganze Stunde lang einem und demselben Gegenstande zuzuwenden, ist bei dem sieben- und achtjährigen Kinde die Aufmerksamkeit schon beharrlicher, so ist es einem Schüler der Mittel- und Oberstufe angemessen, länger als eine Stunde in demselben Gedankenkreise zu verweilen. Es ist deshalb eine psychologisch berechtigte Forderung, statt der einstündigen für die Mittel- und Oberstufe zweistündige Lectionen einzurichten.

Zweitens lehrt die Fabel, dass es für das Unterrichtsresultat nachtheilig ist, wenn die Fortsetzung eines Unterrichtsfaches längere Unterbrechungen erleidet. Es ergibt sich hieraus die Regel, dass ein begonnener Cursus am besten täglich fortgeführt wird.

Werden diese beiden Grundsätze als zweckentsprechend anerkannt, so beschränkt sich dadurch die Zahl der gleichzeitig zu pflegenden Lehrfächer auf zwei. Damit ist ein Hauptübelstand der heutigen Schule beseitigt; das gedrängte Vielerlei des Lehrplans verwandelt sich in eine friedliche Succession.

Diese drei Forderungen bieten sich ganz natürlich und ungezwungen dar zur Beseitigung der längst gefühlten und erkannten Zersplitterung des Volksschulunterrichts; dadurch ist ihre Berechtigung hinreichend motivirt. Ihre Durchführung würde einen Fortschritt des Volksschulunterrichts bedeuten. Vergegenwärtigen wir uns die Umgestaltung an ein paar Zügen.

Die Hauptforderung geht dahin, an Stelle der 10 bis 17 gleichzeitig gepflegten Fächer deren zwei zu setzen. Anstatt dass jetzt die Curse sich über die ganze Schulzeit oder über eine Reihe von Jahren erstrecken, würden sie alsdann nach einem halben oder einem ganzen

Jahre zum Abschluss kommen, um anderen Platz zu machen und auf der Oberstufe unter anderer Behandlung wieder aufgenommen oder fortgesetzt zu werden. Kein verständiger Mensch greift 17 Arbeiten auf einmal an, er beschränkt sich auf wenige und fördert diese mit Energie. Von Schülern zu verlangen, dass sie 17 Dinge mit Interesse betreiben, ist eine unpsychologische Forderung, dagegen werden sie für zwei mit täglich sichtbarem Fortschritt betriebene Fächer mit ganzer Hingabe arbeiten.

Eine gegenwärtig allgemein anerkannte methodische Forderung geht dahin, dass die Schüler ein behandeltes Pensum schriftlich wiedergeben, einerseits zur Befestigung des Stoffes, andererseits zur stilistischen Übung. Bei einstündigen Lectionen lässt sich diese Forderung aber nur in sehr beschränktem Maße erfüllen. Die Folgen davon sind die stereotypen Klagen über mangelhaftes Festhalten des Stoffes und über Schwerfälligkeit im Gebrauch der Muttersprache. Die letztere Klage fällt am schwersten ins Gewicht. Nach der Sprache wird der Bildungsgrad des Menschen mit Recht beurtheilt. Wer die Sprache beherrscht, hat auch das Mittel zur eigenen Fortbildung, er wird eine Lücke seiner realen Kenntnisse im späteren Leben leicht ausfüllen, niemals aber werden einige geometrische Lehrsätze oder chemische Experimente den Weg bahnen zur weiteren sprachlichen Ausbildung. Bei zweistündigen Lectionen würde jedes Pensum der Realien von den Schülern schriftlich bearbeitet werden können, man würde Zeit haben, durch Lectüre den behandelten Stoff zu illustriren, und es würde sich dies für die materialen wie für die sprachlichen Unterrichtserfolge gleich vortheilhaft erweisen.

Nicht alle Unterrichtsfächer wird man zweckmäßig in zweistündigen Lectionen behandeln. Religiöse und ethische Betrachtungen dürfen ihren erhebenden Charakter nicht einbüßen, sie würden aber durch angeknüpfte Stilübungen trivialisirt werden. Der Gesang ist ein ästhetischer Genuss, das Turnen ein physisches Gegengewicht gegen die geistige Arbeit des Unterrichts. Alle drei Fächer würden ihren Zweck verfehlen und ihres wahren Charakters entkleidet werden, wenn man ihre Pflege auf länger als eine Stunde zur Zeit ausdehnen und sie in einen abschließenden Cursus bringen wollte.

Das Zeichnen ist das einzige Fach, das nach dem bahnbrechenden Vorgange Stuhlmanns bereits in zweistündigen Lectionen ertheilt wird. Es würde schwerlich ein Rückschritt sein, wenn statt der jetzt durch acht Schuljahre sich hinziehenden zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden, deren wöchentlich sechs oder zwölf in einen

ganzen beziehentlich halben Jahrescursus der Oberstufe gelegt würden.

Des weiteren zu erörtern, welchen Einfluss die Beseitigung der gleichzeitigen Curse auf die Methodik und die innere Schulorganisation haben würde, oder einen speciellen Gang des Unterrichts darzustellen, wäre ein verfrühtes Unternehmen. Lediglich als ein concretes Beispiel eines nach vorstehend entwickelten Grundsätzen angelegten Lehrplanes folgt hier eine Übersicht der Lehrfächer für die acht Schuljahre.

I.	Schulj.:			Sprechen, Lesen und Schreiben.
II.	„			„ „ „ „
III.	„	1.	Sem.	Sprechen, Lesen, Schreiben und Rechnen.
		2.	„	Heimatskunde, Rechnen (4 Spec.).
IV.	„	1.	„	Grammatik und Orthographie und Naturkunde.
		2.	„	„ „ „ „ Geographie.
V.	„	1.	„	Rechnen (Brüche) und Physik.
		2.	„	Zeichnen und Geschichte.
VI.	„	1.	„	Grammatik und Naturkunde.
		2.	„	Rechnen (bürgerl.) und Geographie.
VII.	„	1.	„	Geometrie und eine fremde Sprache.
		2.	„	Algebra „ „ „ „
VIII.	„	1.	„	Physik und Chemie und eine fremde Sprache.
		2.	„	Literatur und Geschichte.

Auf Grund der vorstehenden Ausführungen erscheint es mir angebracht, die Frage aufzuwerfen:

Ist es im Interesse einer gründlichen allgemeinen Bildung auf der Mittel- und Oberstufe der Volksschule für die realistischen, die mathematischen und sprachlichen Fächer und für das Zeichnen wünschenswert, dass diese Fächer

1. in zweistündigen Lectionen,
2. in täglicher Fortsetzung behandelt werden, und dass demzufolge
3. der gegenwärtige Parallelismus der Unterrichtscurse in Succession verwandelt wird?

Antwort des Herausgebers.

Der Herr Verfasser schließt seine Ausführungen mit einer dreifachen Frage, deren Schwerpunkt und Hauptsinn offenbar in Nr. 3 liegt und sich wie folgt formuliren lässt:

„Soll der gegenwärtige Parallelismus der Unterrichtscurse in Succession verwandelt werden?“

Herr Möller neigt augenscheinlich der principiellen Bejahung dieser Frage zu, hält sie aber für noch unentschieden und stellt sie eben deshalb zur Discussion. Ich meinerseits halte sie für entschieden und muss sie principiell verneinen. Principiell, sage ich; denn ebenso, wie Herr M. dem üblichen Parallelismus (nebst dem mit ihm verbundenen stündlichen Wechsel) der Lehrfächer, den er im allgemeinen für unpädagogisch hält, einige Zugeständnisse macht, mache ich der geforderten Succession (und selbst den zweistündigen Lectionen) einige Zugeständnisse, obwol ich sie im ganzen für unpädagogisch halte. Der Grund dieser beiderseitigen Zugeständnisse liegt darin, dass in Sachen der Erziehung und des Unterrichtes niemals ein einziger und einfacher Zweck, oder ein einziges und einfaches Gesetz ganz allein und unbedingt maßgebend ist, sondern immer mehrere Gesichtspunkte zu beachten sind. Es kommt nur darauf an, welcher Zweck, welches Gesetz, welcher Gesichtspunkt in jedem Falle die größte Wichtigkeit hat, also in erster Linie und vorzugsweise zu berücksichtigen ist, woneben andere, die von geringerer Bedeutung sind, zwar nicht die Hauptrichtung der pädagogischen Thätigkeit bestimmen, immerhin aber einen gewissen Einfluss auf dieselbe beanspruchen dürfen.

Die Zugeständnisse, welche Herr M. der gegenwärtigen Schulpraxis macht, und die also seiner principiellen Forderung gegenüber als Ausnahmen anzusehen sind, beziehen sich vor allem auf die Unterclassen, wo das Bedürfnis der Abwechselung, also kurzer Lectionen, besonders stark hervortritt, dann aber auch auf die Mittel- und Oberclassen, insofern religiöse und ethische Betrachtungen, ferner der Gesangs- und der Turnunterricht in Erwägung kommen. Hierüber ist kein Streit und bedarf es keiner weiteren Bemerkung.

Dagegen halte ich Herrn M.'s Reformvorschlag für principiell verfehlt. Fragen wir zunächst, wie sich nach ihm die Lehrordnung der Volksschule factisch gestalten würde, so gibt uns die obige Planskizze Auskunft. Was sie enthält, sieht jeder Leser ohne weiteres; eine kurze Besinnung führt auch auf die leeren Stellen, welche sie im Vergleich mit der jetzigen Lehrordnung hat: die beiden ersten

Jahrgänge erhalten weder Anschauungs- noch Rechenunterricht; im ersten Semester des dritten Jahrganges fehlt der Anschauungsunterricht, im zweiten das Lesen und Schreiben, im ganzen vierten Jahrgange das Rechnen, im ganzen fünften die Geographie, das Lesen und Schreiben, im zweiten Semester desselben Jahrganges auch das Rechnen, im sechsten Jahrgange Geschichte und Zeichnen (beide waren im zweiten Semester des fünften Jahrganges zum erstenmale aufgetreten), im siebenten Jahrgange fehlen Deutsch nebst Lesen und Schreiben, ferner Geographie, Geschichte, Naturkunde, Zeichnen, im ersten Semester desselben auch das Rechnen; der achte Jahrgang endlich hat kein Rechnen, keine Geometrie, kein Zeichnen, keine Naturgeschichte, keine Geographie, im zweiten Semester auch keine fremde Sprache, während im siebenten Jahrgange und im ersten Semester des achten eine angesetzt war. (Bezüglich des Zeichnens, das in der Planskizze nur mit einem einzigen Semester bedacht ist, scheint ein bloßes Versehen vorzuliegen.)

Dass dieser Lehrplan stark gegen unsere Gewohnheit verstößt, bedarf keines Nachweises; doch ist dies kein hinreichender Grund, ihn abzulehnen. Fragen wir also, was mit ihm bezweckt werden soll. Herr M. will (in den Mittel- und Oberclassen der Volksschule) „gleichzeitig“, d. h. während eines Schuljahres bez. Semesters, nur zwei Hauptfächer, diese aber täglich und in zweistündigen Lectionen betreiben. Dabei leitet ihn das durchaus richtige Motiv, der Zersplitterung des Interesses und der Kraft der Schüler, ferner den vielen Unterbrechungen der einzelnen nur mit wenigen Stunden bedachten Lehrgänge und dem Vergessen des Gelernten vorzubeugen, dagegen eine größere Vertiefung in die Lehrgegenstände, mehr Freude an denselben, sowie gediegenere und festere Bildungsresultate zu erzielen. Der bisher übliche Parallelismus mit seinem stündlichen Wechsel der Lehrfächer sei in all diesen Beziehungen störend, also unpsychologisch und unpädagogisch. Die heutige Schulpraxis sei geradeso verkehrt, wie der Arbeitsplan einer Gesellschaft von Colonisten im fernen Westen sein würde, welche alle nöthigen Gebäude gleichzeitig beginnen, aber täglich ein jedes nur mit einer Stundenleistung fördern wollte.

Was sollen wir hierzu sagen?

Zunächst dürfte das eben angeführte Gleichnis aus verschiedenen Gründen sehr wenig zutreffend sein, hauptsächlich deshalb, weil hier Geistiges (Organisches) und Mechanisches auf gleiche Linie gestellt wird. Todtes Baumaterial verhält sich der Bearbeitung und den

anderweiten Einflüssen gegenüber nicht so, wie die mit Selbstthätigkeit begabten Geister (und Leiber) der Kinder. Ein Bauresultat und ein Unterrichtsresultat sind sehr verschiedene Dinge; jenem fehlt das innere Leben, die spontane Bewegung und Fortbildung, auf die wir bezüglich des letzteren rechnen können und müssen. Außerdem darf man von der Entwickelungsarbeit der Schulkinder nicht dieselbe Einförmigkeit fordern, welche bei der gewerblichen Arbeit der Erwachsenen meist nothwendig ist.

Ferner aber: werden denn die guten Absichten des Herrn M. besser erreicht werden als jetzt, wenn an die Stelle der kurzen Unterbrechungen von einigen Tagen die langen Unterbrechungen von Semestern und Jahren treten? Weiter: was wird denn aus denjenigen Schülern — und ihrer sind nicht wenige — welche bisweilen eine Classe repetiren müssen, also nach Herrn M.'s Plan im Ablauf ihrer achtjährigen Schulzeit einen sehr ungleichen Torso von Schulbildung erhalten würden? Und würden denn die zweistündigen Lectionen für Kinder von 9—14 Jahren im ganzen wirklich interessanter, anziehender, erfreulicher sein, als die einstündigen? Endlich aber, und das ist für mich der entscheidende Grund zu Gunsten des bestehenden Parallelismus: Der natürliche Gang der Entwickelung des Kindes ist encyklopädisch, darum muss auch der Gang des Volksschulunterrichtes encyklopädisch sein. Das heißt: alle Anlagen und Kräfte des Kindes streben fortwährend und gleichzeitig zur Entwickelung auf und erhalten in jeder einigermaßen normalen Umgebung fortwährend und gleichzeitig Anregung und Nahrung; also darf auch der Unterricht nicht zu Zeiten einen Teil derselben brach legen, um den anderen allein zu cultiviren. Das letztere Verfahren wäre naturwidrig, willkürlich, gewaltsam, also unpsychologisch und unpädagogisch. Wie wollte man es denn rechtfertigen, wenn Kinder jahrelang in der Schule nicht rechnen dürften, während ihnen doch im Leben jeden Tag Zahlenverhältnisse entgegentreten? Oder wenn sie jahrelang keinen naturkundlichen Unterricht erhielten, während sie doch täglich Naturkörper und Naturerscheinungen wahrnehmen u. s. w.? Kurz: der Unterricht muss principiell immer einen stetigen und allseitigen Fortschritt bewirken, muss jederzeit alle Entwickelungsfäden festhalten und fortführen, weil dies bis zu einer gewissen Entwickelungsstufe der naturgemäße Gang ist. Erst auf den höheren Stufen der Geistesbewegung und wissenschaftlichen Arbeit, nachdem eine gewisse Sättigung in allen Richtungen eingetreten ist, erfolgt naturgemäß eine fachliche Einschränkung, obwol auch da noch

immer eine gewisse Vielseitigkeit Bedürfnis ist und zum Nutzen gereicht.

Doch, ich wollte nur Andeutungen machen, weil ich, wie gesagt, die von Herrn M. aufgeworfene Frage in der Pädagogik bereits für erledigt halte. Bevor darüber noch einige Bemerkungen folgen, sei betont, dass hier keineswegs einer verderblichen Zersplitterung des Unterrichtes das Wort geredet werden soll. In der Volksschule kann überhaupt das wissenschaftliche Fachwerk nicht in allen Verzweigungen durchgeführt, müssen vielmehr verwandte Disciplinen zusammengefasst werden; und wo die Zeit knapp bemessen ist, thut man allerdings besser, einige verwandte Disciplinen alternativ und intensiver, statt alle auf einmal und nur in vereinzelten Stunden zu betreiben. Für unzulässig aber halte ich es, ganze Stämme der Erkenntniswelt für längere Zeit vom Schulbetriebe auszuschließen und principiell die Succession an die Stelle des Parallelismus zu setzen. — Ingleichen können ausnahmsweise zweistündige Lectionen ganz gut sein, z. B. zur vollständigen Ausführung größerer Zeichnungen in den Oberclassen, oder zur schriftlichen Bearbeitung eines vorher unterrichtlich behandelten Lehrstoffes, oder zur Anfertigung eines längeren Aufsatzes unter den Augen des Lehrers, sei es, um die Schüler im schriftlichen Gedankenausdrucke zu üben und zu prüfen, oder um sie zur repetitorischen Zusammenfassung einer größeren Partie des Sachunterrichtes anzuhalten, sei es selbst wegen eines äußeren Anlasses, etwa weil der pflichttreue Lehrer im Falle einer leichteren Erkrankung die Schule nicht versäumen und seine Classe wenigstens zweckmäßig beschäftigen will, nothgedrungen aber seine Sprachorgane schonen muss. Im allgemeinen aber halte ich den einstündigen Lectionswechsel durch die ganze Volksschule hindurch für natürlicher und zweckmäßiger, als den zweistündigen; jener entspricht viel besser dem lebhaften Naturell und den schwachen Kräften der Kinder, als dieser. Wer den letzteren empfiehlt, traut der Jugend einerseits zu wenig, andererseits zu viel zu: zu wenig, weil er die vielseitige Beweglichkeit und Auffassungskraft derselben unterschätzt, zu viel, weil er ihr ein Maß von Ausdauer zumuthet, dessen sie bei gleichartiger Beschäftigung nicht fähig ist.

Genug mit diesen aphoristischen Bemerkungen. Man müsste weitläufig in die Psychologie und Anthropologie, in die Didaktik und Methodik, sowie in die Geschichte der Pädagogik eingehen, wenn man die aufgeworfene Frage erschöpfend beantworten wollte. Es sei daher nur noch darauf hingewiesen, dass dieselbe keineswegs neu,

sondern schon sehr alt und bereits öfters behandelt ist. Nur gingen die früheren Successionisten, wenn ich diese Benennung gebrauchen darf, noch weiter als Herr M. Ihre Parole lautete: „Nur eins auf einmal!“ Aber schon Quintilian hat diese Forderung sehr gut widerlegt und den Parallelismus trefflich vertheidigt. Später kamen namentlich Ratke und Alstedt, der Lehrer des Comenius, wieder auf jene schon im Alterthum erhobene Forderung zurück (über Alstedt siehe Heft 3 des laufenden Jahrganges dieser Zeitschrift, besonders S. 148 unten), ohne sie jedoch praktisch durchzuführen, was ihnen ja niemand verwehrt hätte. Der natürliche Bildungstrieb drängt eben unwiderstehlich zur Allseitigkeit und gewinnt über willkürlich gesetzte Schranken stets die Oberhand. Nach Comenius hätte man eigentlich auf das Successionsproject nicht mehr zurückkommen sollen. Denn dieser wahrhaft geniale Pädagog, obwol er, wie es scheint aus Respect vor seinen unmittelbaren Vorgängern, jene Formel ebenfalls in seine Didaktik aufnahm, huldigte entschieden dem encyklopädischen Bildungsgang (dem Parallelismus) und gab demselben in seiner „Mutterschule“ die unerschütterliche Grundlage und Rechtfertigung. Trotzdem ist bis zur Gegenwart herauf der alte Ruf: „Nur eins auf einmal!“ noch bisweilen in Aufsätzen und Broschüren wiederholt worden, natürlich ohne praktischen Erfolg. Es wäre endlich an der Zeit, ihn ruhen zu lassen; wir müssen doch die Pädagogik nicht immer wieder von vorn anfangen. Oder glaubt man etwa, die alten Meister bis auf Diesterweg und andere „Zurückgebliebene“ herauf würden — vielleicht aus bloßem Eigensinn — die oft geforderte Succession abgelehnt haben, wenn sie sich als natürlich und heilsam erweisen könnte?

Doch brechen wir hier ab. Wir kämen sonst leicht auf allgemeine Betrachtungen über das jetzt grassirende Reformfieber und über den Verfall der deutschen Pädagogik mit seinen Ursachen und Wirkungen, wie er sich seit einem Menschenalter vollzogen hat. Das würde hier zu weit führen und überdies eine Ungerechtigkeit gegen Herrn M. sein, der ja nicht als Urheber der gegenwärtigen Situation angesehen werden kann und außerdem, zum Unterschiede von manch anderem Reformer, bescheiden genug ist, seine Proposition nur als eine „Frage“ hinzustellen.

Zur weiteren Ausführung obiger Andeutungen aber muss ich auf meine „Schule der Pädagogik“ verweisen, insbesondere auf § 26 und 27 der „Methodik“ (Quintilian, Comenius), auf §. 45 der „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ und verwandte Partieen. Dittes.

Landschule und Landwirtschaft.

Von B. Grape-Lehmden.

Schul- und Erziehungsfragen werden seit einiger Zeit häufiger erörtert als vor einigen Jahren, dies zeigt uns ein Blick in die Tagespresse; die politischen Zeitungen beschäftigen sich jetzt vielfach mit Schulfragen. Auf dem Gebiete des höheren Schulwesens wird das Monopol des Gymnasiums lebhaft angegriffen und ebenso eifrig vertheidigt. Und nun die Volksschule! Wie viele Blätter haben ihre Spalten doch diesen Sommer durch Artikel über die künftige Gestaltung der Volksschule gefüllt. Der deutsche Lehrertag einerseits, die Katholikentage andererseits geben reichen Stoff; dazu kam noch die Nachricht, dass Preußen endlich ernstlich an den Erlass eines Unterrichtsgesetzes denkt.

Für die deutschen Lehrer ist es erfreulich, dass das größere Publikum anfängt sich für Schulfragen zu interessiren, die Sache kann dadurch nur gewinnen. Freilich gehen die Bestrebungen auf dem Gebiete der Volksschule weit auseinander, man vergegenwärtige sich nur die Beschlüsse der Katholikentage und die Resolutionen, welche die meisten Lehrervereine zu den ihren gemacht haben. Ein harter Kampf ist entbrannt zwischen denen, die den Fortschritt wollen, und denen, welche die Schule, wenn es nur irgend in ihrer Macht steht, um Jahrzehnte zurückdrängen wollen. Doch besser ein frischer, fröhlicher Kampf, als die Ruhe des Grabes; mag der Widerstand auch noch so heftig sein, die Vernunft bleibt doch Siegerin!

Für die Lehrer gilt es jetzt doppelt wachsam sein. Die Lehrerschaft muss das Gute, was die Discussion zutage fördert, ins rechte Licht stellen, und das Falsche mit Gründen widerlegen. Letzteres muss um so entschiedener geschehen, je größeren Einfluss die Männer haben, welche solche Forderungen erheben.

Unsere Volksschulen sind noch mit manchen Mängeln behaftet, es gibt noch viele überfüllte Classen, manche ungenügende Locale, und auf dem Lande ist die Unterrichtszeit im Sommer oft recht karg bemessen; auch bezüglich des Lehrstoffes gibt es noch manches zu

bessern. Dass die Lehrer dies empfinden, beweisen die Verhandlungen in den Lehrervereinen. Aber auch weitere Kreise greifen in diese Verhandlungen ein, neuerdings will der bekannte Landtagsabgeordnete von Schenckendorff der nothleidenden Landwirtschaft durch die Volksschule Hilfe bringen. Er hat dem preußischen Minister für Landwirtschaft eine Denkschrift überreicht, in welcher er fordert, dass bei dem jetzigen Nothstande der Landwirtschaft die Landschule eine entsprechende Umgestaltung erfahre.

Folgender Gedankengang ist in der Denkschrift entwickelt und begründet: „Die Landschule berücksichtigt jetzt noch zu einseitig die intellectuelle Bildung. Ihr liegt nächst der allgemeinen Bildung ob: 1. Die Neigung der heranwachsenden ländlichen Jugend für den landwirtschaftlichen Beruf von früh an zu wecken, und 2. dieselbe zur Ausübung ihres späteren Berufs geschickt zu machen. Das erstere Ziel ist dadurch anzustreben, dass der landwirtschaftliche Wissensstoff den gesammten übrigen Unterricht, besonders den deutschen, Rechen-, geographischen und naturkundlichen Unterricht auf dem Wege des Beispiels gleichsam durchziehe und befruchte. Die Zuführung dieses Wissensstoffes ist zu einem System zu erheben, das denselben auf die einzelnen Altersclassen und Unterrichtsfächer planmäßig und wie absichtslos vertheilt. Dadurch wird der Blick des Kindes von früh ab mehr auf die landwirtschaftlichen Vorgänge hingelenkt werden und sein Interesse hiermit naturgemäß für dieselben wachsen. Um für die Ausübung des landwirtschaftlichen Berufs geschickt zu machen, wird die Gewöhnung an die schaffende, körperliche Arbeit, die durch einen den ländlichen Verhältnissen angepassten erziehlichen Handarbeitsunterricht anzustreben ist, wesentlich beitragen. Demnach ist die in den Städten bei diesem Unterricht vielfach geübte feinere Arbeit auszuschließen und vorwiegend die gröbere zu pflegen. Hierher gehören die einfache Holzarbeit an der Hobel- und Schnitzelbank, sowie die leichte Metallarbeit. Diese Reform der Landschulen bildet zugleich auch ein Gegenmittel in socialer Hinsicht; sie befähigt und weckt die Liebe zum Beruf, gewöhnt früh an Arbeit und Fleiß und stärkt das häusliche Leben. Auf diesem Wege kann die Erziehung der Landwirtschaft einen großen Dienst leisten.“

Diese Ideen hat von Schenckendorff auf dem X. Congress für erziehliche Knabenarbeit in Straßburg weiter entwickelt. Der Minister bekundete sein Interesse für diese Bestrebungen dadurch, dass er einen Rath seines Ressorts nach Straßburg sandte.

Den Vorwurf: „Die Landschule berücksichtigt jetzt noch zu ein-

seitig die intellectuelle Bildung", müssen wir als unberechtigt zurückweisen. Intellectuelle Bildung kann nur erreicht werden durch geeigneten Unterrichtsstoff, durch einen Stoff, der dem Standpunkte des Schülers gemäß ist. Es ist unmöglich, das Ziel echter, wahrer Geistesbildung zu erreichen, ohne zugleich den Kindern eine materielle Bildung zu übermitteln. Herr von Schenckendorff meint nun, die Landschule müsse die materielle Seite des Unterrichts schärfer betonen als bisher, und zwar ist er der Ansicht, es müsse ein neuer Lehrstoff in die Schule eingeführt werden. Nun ist die Volksschule nicht in der Lage, außer dem jetzt verarbeiteten Unterrichtsstoff noch neue Stoffe aufzunehmen. Wollte sie dies thun, so würde sie den Schüler überbürden, die Folge würde die sein, dass sie mit einer rein äußerlichen Aneignung des Lehrstoffes zufrieden sein müsste. Eine Durcharbeitung des Pensums wäre unmöglich, die intellectuelle Bildung müsste zurückgehen. Keineswegs können unsere Schüler einen solchen Rückschritt ertragen; das Leben stellt immer höhere Anforderungen an die Menschen, nicht allein an das Wissen, sondern mehr noch an das Können derselben. Wer mit klarem Geiste die Erscheinungen seiner Umgebung zu erfassen imstande ist, der wird im Leben fortkommen, mag er nun später werden, was er will, mag er sich der Landwirtschaft widmen oder einen anderen Beruf ergreifen.

Die Volksschule hat demnach in erster Linie dafür zu sorgen, den Kindern die größtmögliche Geistesbildung zu verschaffen, sie dahin zu führen, dass sie fähig sind scharf zu beobachten und die gemachten Beobachtungen mit denkendem Geiste zu verarbeiten. Sie darf sich nie verleiten lassen, die materielle Seite des Unterrichts über die formale Seite zu stellen. Vielfach wird in Lehrerkreisen die Frage erwogen, ob nicht einzelne Unterrichtsfächer in stofflicher Hinsicht beschnitten werden könnten, man will aber, dass an Tiefe gewonnen werde, was an Breite verloren geht. Weniger denkt man daran, neue Unterrichtsgegenstände in den Lehrplan aufzunehmen.

Vergegenwärtigen wir uns einmal, mit welchen Schwierigkeiten gerade die Landschule zu kämpfen hat. Die Kinder haben in der Schule eine ganz neue Sprache, das Hochdeutsch, zu lernen, sie sind beim Eintritt in die Schule sehr spracharm, wenig Anregung hat ihnen bisher das Leben geboten. Eintönig vergeht auf dem Lande ein Tag wie der andere; die meisten Eltern müssen durch schwere körperliche Arbeit den Unterhalt für die Familie erwerben, sie beschäftigen sich nur wenig mit ihren Kindern, und es ist daher sehr natürlich, dass

die Kleinen gedankenarm und deswegen spracharm sind. In sehr vielen Schulen übersteigt die Schülerzahl weit das zulässige Maß, ich denke hier nicht nur an diejenigen Schulen, welche mehr Schüler haben als das Gesetz gestattet, meine vielmehr, dass die gesetzlich zulässige Schülerzahl von 80 resp. 100 für einclassige Schulen viel zu groß ist, als dass der Lehrer jedes Kind genügend berücksichtigen könnte. Ferner haben wir in Betracht zu ziehen die oftmals verkürzte Schulzeit und die Dürftigkeit der Lehrmittel. Wenn wir all diese Umstände berücksichtigen, so finden wir es erklärlich, dass gerade die intellectuelle Bildung der Kinder auf dem Lande meistens zu kurz kommt. Ein gewisses Maß von Kenntnissen müssen sich die Schüler erwerben, dafür sorgt schon die Schulaufsicht; die meisten Inspectoren sehen scharf auf das Wissen, weniger auf das Können. Wehe dem Lehrer, dessen Schüler nicht den vorgeschriebenen Memorirstoff innehaben, mag ihr Geist auch noch so gut geschult sein!

Die Landschule kann nicht eifrig genug die intellectuelle Bildung pflegen. Dieser Satz findet noch eine weitere Stütze. Intellectuelle Bildung kann nicht gewonnen werden ohne tüchtige Arbeit. Stellen wir bei unserem Unterricht das materielle Princip in den Vordergrund, dann ist nicht nur die Arbeit des Lehrers leichter, sondern auch die Arbeit, welche der Schüler zu leisten hat. Es ist bedeutend schwerer, einen Gegenstand nach allen Seiten zu erfassen und geistig zu durchdringen, als sich das Resultat einer solchen Arbeit gedächtnismäßig anzueignen. Den Satz: „Die Bewohner Innerafrikas sind in der Cultur sehr weit zurück“, können sich unsere Schüler leicht merken, doch diese Wahrheit unter der Leitung des Lehrers aus der Lage des Landes, dem Klima etc. zu finden, erfordert eine tüchtige Arbeit vom Schüler. Haben sie aber den Satz gefunden, dann können sie mit Hilfe desselben schließen auf die Cultur der Bewohner ähnlicher Länder. Also, die wirklich geistige Erfassung eines Gegenstandes erfordert eine tüchtige Arbeit, sie befähigt aber auch zugleich, durch eigene Kraft andere Wahrheiten zu finden, ermöglicht deswegen im späteren Unterricht einen rascheren Fortschritt. Es liegt daher einerseits im Interesse des späteren Fortkommens der Schüler im Leben, wenn die Kinder sich eine tüchtige intellectuelle Bildung erwerben, andererseits ist diese im Interesse der Schule selbst anzustreben. Nur so ist die Landschule, wie jede andere Schule, eine Stätte tüchtiger Arbeit, im anderen Falle eine bloße Abrichtungsanstalt. Wo die intellectuelle Bildung angestrebt wird, da muss der Lehrer den Unterrichtsstoff nicht nur kennen, sondern ihn beherrschen; hier tritt die

Persönlichkeit des Lehrers in den Vordergrund, nicht bildet das Lehrbuch den Mittelpunkt des Unterrichts. Eine solche Schule steht auf der Höhe der Zeit und der in ihr wirkende Lehrer ist ein wirklicher Schulmeister.

Ist es also wahr, was von Schenckendorff sagt, dass die Landschule bemüht ist ihren Schülern eine tüchtige Geistesbildung zu verschaffen, so ist dies nicht, wie der Herr meint, ein Fehler und Mangel, sondern es gereicht der Landschule zum höchsten Lobe. Möchte es überall ein wohlverdientes Lob sein!

Herr von Schenckendorff fordert: „Die Landschule soll die Jugend zur Ausübung ihres späteren Berufes geschickt machen." Dieser Forderung stimmen wir zu, meinen aber, wenn die Kinder geistig gut geschult sind, dann sind sie zur Ausübung ihres späteren Berufes geschickt. Die Kenntnisse und Fertigkeiten, welche ihnen beim Eintritt in den Lebensberuf abgehen, können sie sich leicht erwerben. Sie können sich jedem Berufe zuwenden, sie sind ja nicht gezwungen gerade Landwirte zu werden. Man versündigt sich, wenn man die Kinder schon auf einen gewissen Stand vorbereitet, weiß man doch nicht, welchem Berufe sie sich später zuwenden werden. Nie sollte man Kinder gegen ihre Neigung in einen bestimmten Beruf bringen, dies rächt sich bitter.

Keineswegs kann man annehmen, dass die Knaben, welche eine Landschule besuchen, nun später alle, oder auch nur der Mehrzahl nach die Landwirtschaft zu ihrem Lebensberufe wählen, nein, viele ergreifen einen anderen Beruf.

Diesterweg fordert: „Berücksichtige den (wahrscheinlichen) künftigen Stand deines Zöglings." (Stand, nicht Beruf.) „In jedem Menschen soll die Menschlichkeit ausgebildet werden. Diese Aufgabe haben sich besonders die Elementarschulen zu stellen, indem sie den Grund zur allgemeinen Menschenbildung von unterrichtlicher und von erziehlicher Seite legen. In der Elementarschule muss der Unterricht stets einfacher Art sein, und er darf die praktische Richtung nie verleugnen. Unter praktischer Richtung verstehe ich nicht die unausgesetzte Berücksichtigung des künftigen unmittelbaren Bedarfes im engsten Lebenskreise, sondern die Art des Unterrichts, welche dem Schüler nichts gibt, ihn zu nichts anleitet, was weder für die Erhellung des Kopfes, noch für die Erwärmung des Gemüths, noch für die Stärkung der Willenskraft von Bedeutung ist."

Herr von Schenckendorff will nun, dass das Kind durch den Unterricht auf einen bestimmten Beruf hingewiesen werde, und dass es den

künftigen unmittelbaren Bedarf an Kenntnissen sich in der Schule erwerbe. Die Landschule soll ja „die Neigung der heranwachsenden ländlichen Jugend für den landwirtschaftlichen Beruf von früh an wecken“, und deswegen soll „der landwirtschaftliche Wissensstoff den ganzen Unterricht durchziehen und befruchten“. Die Neigung für den landwirtschaftlichen Beruf braucht die Schule nicht zu wecken. Die Kinder haben auf vielen Dörfern wenig Gelegenheit, andere Berufsarten kennen zu lernen, und von früh an, sobald die Kräfte es nur erlauben, helfen sie den Eltern in der Landwirtschaft.

Leider werden sie oft genug von den Eltern viel zu sehr in Anspruch genommen, vom frühen Morgen bis zum späten Abend gibt es Arbeit, und überall sind die Kinderhände thätig. Eine „erziehliche Handarbeit an der Hobel- und Schnitzelbank“ ist vollständig unnöthig, um die Kinder auf dem Lande an schaffende körperliche Arbeit zu gewöhnen. Gönne man unseren Landkindern doch die Muße, die ihnen nur karg zugemessen ist. Wenn irgendwo ein Handarbeitsunterricht überflüssig ist, so ist er es auf dem Lande; das Geld, welches für diesen ausgegeben wird, verwende man lieber auf die Ausbildung der geistigen Anlagen der Kinder.

Alle Welt redet heutzutage von der Noth der Landwirtschaft, auch Herr von Schenckendorff. Worin besteht denn nun eigentlich diese Noth? Die Schule hat dieselbe nicht hervorgerufen und kann sie, wenn sie wirklich besteht, nicht beseitigen. Herr von Schenckendorff nimmt an, erstens, es gibt zu wenig Landwirte und zweitens sind dieselben nicht genügend vorgebildet. Angenommen, ersteres sei wirklich der Fall, wo fehlt es denn? Die Antwort auf diese Frage werden uns die Landwirte nicht lange schuldig bleiben, sie lautet: „Es fehlt an Dienstboten und landwirtschaftlichen Arbeitern und Arbeiterinnen.“ Sollte denn nun die Schule es in der Hand haben, diesen Mangel zu beseitigen? Vielleicht wäre es ganz gut, wenn die Kinder etwas weniger lernten, denn „Wissen bläht auf, und wenn die Kinder mehr gelernt haben, dann wollen sie alle in die Stadt, sie haben alle Lust zu körperlicher Arbeit verloren!“ Dies kann man oft genug hören und lesen; doch nichts ist falscher. Die Söhne unserer freien Bauern werden fast alle Landwirte, wenn sie nur soviel Mittel haben, dass sie später zur Selbstständigkeit gelangen können. Auch mancher andere Knabe widmete sich gern der Landwirtschaft, doch kann er es nicht, weil ihm die nöthigen Capitalien fehlen, um später ein eigenes Grundstück zu erwerben oder eine größere Pachtung übernehmen zu können.

Jeder Mensch will gern selbstständig dastehen, und wenn er glaubt, dass er es in einem Berufe nicht zur Selbstständigkeit bringen kann, dann wendet er sich einem anderen zu. Wenn man nun von der Schule verlangt, sie solle dem Mangel an Dienstboten abhelfen, so verlangt man etwas von ihr, was sie nicht leisten kann. Die Schule kann die wirtschaftlichen Verhältnisse nicht umformen. Fast scheint es, dass man bei jedem Umstande, der sich unangenehm bemerkbar macht, bald die Schule und bald die Polizei anruft; wollte man doch zunächst selbst Hand anlegen! Die Schule ist nicht das Mädchen für alles, welches heute der Noth der Landwirtschaft Einhalt gebieten und morgen gegen die Socialdemokraten marschiren kann!

In Beziehung auf den zweiten Punkt, ungenügende Vorbildung, wird nun der Landschule die Aufgabe gestellt, landwirtschaftlichen Unterricht zu ertheilen.

Soll dies geschehen, so muss natürlich die Vorbildung der Lehrer demgemäß eingerichtet werden, die Seminare haben also Landwirtschaft zu lehren; zweckmäßig wäre es nun, wenn man besondere Seminare für Landschullehrer errichtete und diese auf die Dörfer verlegte, hier ließe sich gleich mit der Theorie die Praxis verbinden! Vielleicht könnte dann am Lehrergehalte auch noch etwas erspart werden, wären die Lehrer doch befähigt, aus dem Betriebe der Landwirtschaft sich Nebeneinnahmen zu verschaffen. Aber können nun nicht auch die Handwerker verlangen, dass die Schüler für's Handwerk besonders vorgebildet werden? Wohin führen solche Vorschläge? Kaum glaublich ist es, dass ein ernster, gebildeter Mann solche Forderungen erheben kann, und doch werden derartige Ansprüche an die Schule nicht nur von Herrn von Schenckendorff erhoben, nein, man kann ähnliches in vielen landwirtschaftlichen Vereinen hören. „Der landwirtschaftliche Wissensstoff soll den ganzen Unterricht durchziehen und befruchten. Die Zuführung dieses Wissensstoffes ist zu einem System zu erheben, das denselben auf die einzelnen Altersclassen und Unterrichtsfächer planmäßig und wie absichtslos vertheilt!"

Wie solches einzurichten sei, das ist eine Frage, die sich vorzüglich zu einem Preisausschreiben eignet!

Die Pädagogik hat schon lange den kleinen gesunden Kern, der in den maßlosen Forderungen liegt, berücksichtigt; fordert sie doch, dass die Kinder in der nächsten Umgebung heimisch werden sollen. Die Schule soll das Kind anleiten die Umgebung zu verstehen, soweit es eben die Kräfte des Schülers gestatten, sie wird daher gelegentlich auch Bezug auf die Landwirtschaft nehmen, wie sie ja auch

andere Gewerbe berücksichtigt. Doch systematischen Unterricht ertheilt sie in keinem Gewerbe, auch nicht in der Landwirtschaft. Dass ein solcher Unterricht verfrüht ist, beweisen am allerbesten die Fachmänner. In den landwirtschaftlichen Lehranstalten erwerben sich die Schüler zunächst eine bestimmte allgemeine Bildung und dann erst kommt die Berufsbildung; ferner, zum Eintritt in die landwirtschaftlichen Winterschulen sind nur solche Jünglinge berechtigt, welche aus der Volksschule entlassen sind und dann schon praktisch in der Landwirtschaft thätig waren.

Würden die Forderungen des Herrn von Schenckendorff und seiner Gesinnungsgenossen durchgeführt, dann sänke die Volksschule auf dem Lande zu einer Fachschule herab; an die Stelle wahrer Bildung, das ist Entwickelung des Geistes, würde die Abrichtung und Zustutzung für ein Gewerbe treten. Der Landlehrer würde ein Lehrer zweiter Classe werden und die Volksbildung ginge entschieden zurück. Gerade das Gegentheil von dem, was man beabsichtigt, stellte sich ein, dann würde die Noth der Landwirtschaft noch größer.

Mancher Landmann kommt allerdings nicht vorwärts; das kommt aber nicht daher, dass er in der Dorfschule keinen „systematischen landwirtschaftlichen Unterrichtsstoff“ sich aneignete und nicht als Knabe an der „Hobel- und Schnitzelbank“ arbeitete, sondern er bleibt zurück, weil er nicht denken lernte, weil sein Geist nicht aus dem Schlummer aufgerüttelt wurde. Das Sprichwort von den dummen Bauern, welche die dicksten Kartoffeln haben, entspricht durchaus nicht der Wahrheit.

Die künftigen Landwirte sollen sich in der Volksschule eine tüchtige allgemeine Bildung erwerben, und wenn sie aus der Schule entlassen sind, dann beginnt die Berufsbildung. Der Sohn arbeite zuerst in der Wirtschaft des Vaters und vervollständige dann seine praktische Ausbildung unter der Leitung eines tüchtigen Landwirtes. Gestatten es die Mittel, so werde der Jüngling auf eine Ackerbauschule geschickt, damit er sich theoretische Kenntnisse erwerbe und zugleich die frühere Schulbildung erweitere. Leider sind die Landleute wenig geneigt, ihre Söhne aus dem Hause zu geben, sie scheuen die Kosten und bedenken nicht, dass kein Capital so reiche Zinsen trägt, als das, welches auf eine zweckmäßige Ausbildung des Menschen verwendet wird. Hier kann der Lehrer auf dem Lande viel Gutes wirken, wenn er den Eltern rathend zur Seite steht. Auch die landwirtschaftlichen Vereine sollten häufiger über Bildungsfragen verhandeln, sie sollten den Eltern Mittel und Wege zu einer zweckentsprechenden Ausbildung

ihrer Söhne angeben. Sie sollten Sorge tragen, dass landwirtschaftliche Fortbildungsschulen eingerichtet würden; falls die Gemeinden nicht über die dazu gehörigen Mittel verfügen, so muss der Staat eingreifen. Wie viele andere Berufszweige sorgen nicht für die berufliche Ausbildung der jungen Leute durch Fortbildungsschulen, die Landwirtschaft steht noch weit zurück. Und doch werden in allen Staaten bedeutende Summen jährlich zur Hebung der Landwirtschaft verwendet, ein Theil des Geldes sollte bestimmt werden zur Unterstützung bestehender und Einrichtung neuer Fortbildungsschulen für junge Landwirte. Wir vermissen jetzt noch ein thatkräftiges Eintreten der Landwirte für eine bessere Ausbildung ihrer Söhne; von außen allein kann die Hilfe nicht kommen, auch hier heißt es: „Hilf dir selbst!“

Soll die Landwirtschaft mit der Zeit fortschreiten, so ist zweierlei nöthig, erstens eine gute allgemeine Schulbildung, vermittelt durch die Volksschule und zweitens praktische Berufsbildung unter der Leitung eines tüchtigen Fachmannes sowie theoretische Weiterbildung auf einer Ackerbauschule oder in der landwirtschaftlichen Fortbildungsschule.

Pädagogische Rundschau.

Entwurf eines Gesetzes, betr. die öffentliche Volksschule in Preufsen.

(Schluss.)

Fünfter Abschnitt. **Pensionirung der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen.**

§. 149. Jeder an einer öffentlichen Volksschule definitiv angestellte Lehrer (Lehrerin) erhält eine lebenslängliche Pension, wenn er nach einer Dienstzeit von wenigstens zehn Jahren infolge körperlichen Gebrechens oder wegen Schwäche seiner körperlichen oder geistigen Kräfte zur Erfüllung seiner Amtspflichten dauernd unfähig ist und deshalb in den Ruhestand gesetzt wird.

Ist die Dienstunfähigkeit die Folge einer Krankheit, Verwundung oder sonstigen Beschädigung, welche der Lehrer bei Ausübung des Dienstes oder aus Veranlassung desselben ohne eigene Verschuldung sich zugezogen hat, so tritt die Pensionsberechtigung auch bei kürzerer als zehnjähriger Dienstzeit ein.

Bei Lehrern (Lehrerinnen), welche das 65. Lebensjahr vollendet haben, ist eingetretene Dienstunfähigkeit nicht Vorbedingung des Anspruchs auf Pension.

Lehrer (Lehrerinnen), welche, abgesehen von dem Falle des Absatzes 2, vor Vollendung des zehnten Dienstjahres dienstunfähig und deshalb in den Ruhestand versetzt werden, kann bei vorhandener Bedürftigkeit von dem Unterrichtsminister eine Pension entweder auf bestimmte Zeit oder lebenslänglich bewilligt werden.

§. 150. Die Pension beträgt, wenn die Versetzung in den Ruhestand nach vollendetem zehnten, jedoch vor vollendetem elften Dienstjahre erfolgt, $^{15}/_{60}$ und steigt von da ab mit jedem weiter zurückgelegten Dienstjahre um $^{1}/_{60}$ des Diensteinkommens. Über den Betrag von $^{45}/_{60}$ dieses Einkommens hinaus findet eine Steigerung nicht statt.

In dem im §. 149 Absatz 2 erwähnten Falle beträgt die Pension $^{15}/_{60}$, in dem Falle des §. 149 Absatz 4 höchstens $^{15}/_{60}$ des vorbezeichneten Diensteinkommens.

§. 151. Bei jeder Pension werden überschießende Markbrüche auf volle Mark abgerundet.

§. 152. Der Berechnung der Pension wird das von dem Lehrer (Lehrerin)

zuletzt bezogene, mit der ihm verliehenen Lehrerstelle nach Festsetzung der Schulaufsichtsbehörde dauernd verbundene Diensteinkommen (§§. 128 Nr. 1—3, 130) zugrunde gelegt. Der Wert der freien Dienstwohnung oder die Miethsentschädigung wird mit dem Durchschnitt der Bezirksclassensätze zur Anrechnung gebracht.

Diese Vorschriften gelten für die Berechnung der Pension eines Lehrers, mit dessen Schulamt ein kirchliches Amt vereinigt ist, dergestalt, dass der Berechnung das Diensteinkommen der vereinigten Stelle, ohne Rücksicht darauf, aus welchen Quellen solches oder einzelne Theile desselben fließen, als ein einheitliches Stelleneinkommen zugrunde zu legen ist.

§. 153. Bei Berechnung der Dienstzeit kommt die gesammte Zeit in Anrechnung, während welcher ein Lehrer (Lehrerin) im öffentlichen Schuldienste in Preußen sich befunden hat. Die Dienstzeit wird vom Tage der ersten eidlichen Verpflichtung für den öffentlichen Schuldienst an gerechnet.

Kann jedoch ein Lehrer (Lehrerin) nachweisen, dass seine Vereidigung erst nach seinem Eintritt in den öffentlichen Schuldienst stattgefunden hat, so wird die Dienstzeit von letzterem Zeitpunkte an gerechnet.

§. 154. Bei Berechnung der Dienstzeit kommt auch die Zeit in Anrechnung, während welcher ein Lehrer (Lehrerin)

1. im Dienst des Preußischen Staats, des Norddeutschen Bundes oder des Deutschen Reiches sich befunden hat, oder
2. als anstellungsberechtigte ehemalige Militärperson nur vorläufig oder auf Probe im Civildienste des Preußischen Staates, des Norddeutschen Bundes oder des Deutschen Reiches beschäftigt worden ist, oder
3. in den von Preußen neu erworbenen Landestheilen im öffentlichen Schuldienste oder im unmittelbaren Dienste der damaligen Landesherrschaft sich befunden hat.

Ausgeschlossen bleibt die Anrechnung derjenigen Dienstzeit, während welcher die Zeit und Kräfte eines Lehrers (Lehrerin) durch die ihm übertragenen Geschäfte nur nebenbei in Anspruch genommen gewesen sind.

§. 155. Der Dienstzeit im Schulamte wird die Zeit des activen Militärdienstes hinzugerechnet.

§. 156. Die Dienstzeit, welche vor den Beginn des einundzwanzigsten Lebensjahres fällt, bleibt außer Berechnung.

Nur die in die Dauer eines Krieges fallende und bei einem mobilen oder Ersatztruppentheile abgeleistete Militärdienstzeit kommt ohne Rücksicht auf das Lebensalter zur Anrechnung.

Als Kriegszeit gilt in dieser Beziehung die Zeit vom Tage einer angeordneten Mobilmachung, auf welche ein Krieg folgt, bis zum Tage der Demobilmachung.

§. 157. Für jeden Feldzug, an welchem ein Lehrer im Preußischen oder im Reichsheere, oder in der preußischen oder kaiserlichen Marine derart theilgenommen hat, dass er wirklich vor den Feind gekommen oder in dienstlicher Stellung den mobilen Truppen in das Feld gefolgt ist, wird demselben zu der wirklichen Dienstzeit ein Jahr zugerechnet.

Ob eine militärische Unternehmung in dieser Beziehung als ein Feldzug anzusehen ist und inwiefern bei Kriegen von längerer Dauer mehrere Kriegsjahre in Anrechnung kommen sollten, dafür ist die nach §. 23 des Reichs-

gesetzes vom 27. Juni 1871 (Reichsgesetzbl. S. 275) in jedem Falle ergehende Bestimmung des Kaisers maßgebend.

Für die Vergangenheit bewendet es bei den hierüber durch königliche Erlasse gegebenen Vorschriften.

§. 158. Die Zeit

a) eines Festungsarrestes von einjähriger und längerer Dauer,

b) der Kriegsgefangenschaft

kann nur unter besonderen Umständen mit königlicher Genehmigung angerechnet werden.

§. 159. Mit Genehmigung des Unterrichtsministers kann zukünftig nach Maßgabe der Bestimmungen in den §§. 153 bis 157 auch die Zeit angerechnet werden, während welcher ein Lehrer (Lehrerin) außerhalb Preußens im Schuldienste oder im In- oder Auslande im Kirchendienste gestanden oder als Lehrer oder Erzieher an einer Taubstummen-, Blinden-, Idioten-, Waisen-, Rettungs- oder ähnlichen Anstalt im Dienste einer Gemeinde oder eines sonstigen kommunalen Verbandes, oder im Dienste einer Stiftungsanstalt der bezeichneten Art sich befunden hat.

§. 160. Hat der Inhaber eines vereidigten Kirchen- und Schulamtes bei der Versetzung in den Ruhestand eine Pension aus kirchlichen Mitteln zu beanspruchen, so wird der Betrag derselben auf die nach den Vorschriften dieses Gesetzes zu gewährende Pension angerechnet.

§. 161. Die Bestimmungen darüber, ob und zu welchem Zeitpunkte dem Antrage eines Lehrers (Lehrerin) auf Versetzung in den Ruhestand stattzugeben ist, erfolgt durch die Schulaufsichtsbehörde nach Anhörung des Gemeindevorstandes (Gutsvorstandes, Schulvorstandes im Gutsbezirk, Schulausschusses). Der Gemeindevorstand (Gutsvorsteher) ist verpflichtet, vor Abgabe seiner Erklärung den Schulvorstand zu hören.

§. 162. Die Entscheidung darüber, ob und welche Pension einem Lehrer (Lehrerin) bei seiner Versetzung in den Ruhestand zusteht, erfolgt durch die Schulaufsichtsbehörde.

§. 163. Die Beschreitung des Rechtsweges gegen diese Entscheidung steht dem Lehrer (Lehrerin), sowie den zur Unterhaltung der Schule Verpflichteten offen; doch muss die Entscheidung des Unterrichtsministers der Klage vorangehen und letztere sodann, bei Verlust des Klagerechts, innerhalb sechs Monaten, nachdem diese Entscheidung den Beschwerdeführern bekannt gemacht worden ist, erhoben werden. Der Verlust des Klagerechts tritt auch dann ein, wenn von den Betheiligten gegen die Entscheidung der Schulaufsichtsbehörde über den Anspruch auf Pension nicht binnen gleicher Frist die Beschwerde an den Unterrichtsminister erhoben ist.

§. 164. Die Versetzung in den Ruhestand tritt, sofern nicht auf den Antrag oder mit ausdrücklicher Zustimmung des Lehrers (Lehrerin) ein früherer Zeitpunkt festgesetzt wird, mit dem Ablauf desjenigen Vierteljahres ein, welches auf den Monat folgt, in welchem dem Lehrer (Lehrerin) die Entscheidung der Schulaufsichtsbehörde über seine Versetzung in den Ruhestand und die Höhe der ihm zustehenden Pension bekannt gemacht worden ist.

§. 165. Die Pensionen werden monatlich im voraus bezahlt.

§. 166. Das Recht auf den Bezug der Pension kann weder abgetreten noch verpfändet werden.

§. 167. Das Recht auf den Bezug der Pension ruht:

1. Wenn ein Pensionär die deutsche Staatsangehörigkeit verliert, bis zur etwaigen Wiedererlangung derselben,
2. wenn und solange ein Pensionär im Reichs- oder Staatsdienste, im Dienste einer Gemeinde oder eines sonstigen communalen Verbandes, im öffentlichen Schuldienste oder im Kirchendienste ein Diensteinkommen bezieht, insoweit der Betrag dieses neuen Diensteinkommens unter Hinzurechnung der Pension den Betrag des von dem Lehrer (Lehrerin) vor der Pensionirung bezogenen pensionsfähigen Diensteinkommens übersteigt.

§. 168. Ein pensionirter Lehrer (Lehrerin), welcher in eine an sich zur Pension berechtigende Stellung im öffentlichen Volksschuldienste wieder eingetreten ist, erwirbt für den Fall des Zurücktretens in den Ruhestand den Anspruch auf Gewährung einer neuen Pension nur dann, wenn die neue Dienstzeit wenigstens ein Jahr betragen hat.

Bei der Pensionirung aus der neuen Stelle ist dem Lehrer (Lehrerin) eine Pension von $^1/_{60}$ seines neuen pensionsfähigen Diensteinkommens für jedes nach der früheren Pensionirung zurückgelegte Dienstjahr zu gewähren.

Insoweit der Betrag der neuen Pension und der früher bewilligten Pension zusammen $^{45}/_{60}$ des höchsten Diensteinkommens, von welchem eine dieser Pensionen berechnet ist, übersteigen würde, fällt das Recht auf den Bezug der früher bewilligten Pension hinweg.

§. 169. Die Einziehung, Kürzung oder Wiedergewährung der Pension auf Grund der Bestimmungen in den §§. 167 und 168 tritt mit dem Beginn des Monats ein, welcher auf das eine solche Veränderung nach sich ziehende Ergebnis folgt.

Im Falle vorübergehender Beschäftigung im Reichs- oder Staatsdienste, im Dienste einer Gemeinde oder eines sonstigen communalen Verbandes, im öffentlichen Schuldienste oder im Kirchendienste gegen Tagegelder oder eine anderweitige Entschädigung wird die Pension für die ersten sechs Monate dieser Beschäftigung unverkürzt, dagegen vom siebenten Monat ab nur zu dem nach den vorstehenden Bestimmungen zulässigen Betrage gewährt.

§. 170. Ist die nach Maßgabe dieses Gesetzes bemessene Pension geringer als die Pension, welche dem Lehrer (Lehrerin) hätte gewährt werden müssen, wenn er am 31. März 1892 nach den bis dahin für ihn geltenden Bestimmungen pensionirt worden wäre, so wird diese Pension an Stelle der ersteren bewilligt.

Eine Pension nach Maßgabe der bis zum 31. März 1892 für ihn geltenden Bestimmungen ist dem Lehrer (Lehrerin) auch dann zu gewähren, wenn demselben zur Zeit der Versetzung in den Ruhestand nach den früheren Bestimmungen ein Anspruch auf Pension zugestanden haben würde, nach den Bestimmungen des gegenwärtigen Gesetzes jedoch nicht.

Die am 1. April 1886 im Gebiete des vormaligen Herzogthums Nassau, der vormaligen freien Stadt Frankfurt und in Hohenzollern-Hechingen angestellten Lehrer (Lehrerinnen) sind berechtigt, zu verlangen, nach den bis dahin für sie geltenden Bestimmungen pensionirt zu werden.

§. 171. Zusicherungen, welche inbezug auf dereinstige Bewilligung von Pensionen an einzelne Lehrer oder Kategorien von Lehrern (Lehrerinnen)

durch den König oder einen der Minister, oder durch eine Provinzialbehörde oder mit deren Genehmigung gemacht worden sind, bleiben in Kraft.

§. 172. Das Stelleneinkommen darf zur Aufbringung der Pension nicht herangezogen werden.

Sechster Abschnitt.

Fürsorge für die Witwen und Waisen der Lehrer an öffentlichen Volksschulen.

§. 173. Hinterlässt ein an einer öffentlichen Volksschule definitiv oder einstweilig angestellter Lehrer eine Witwe oder eheliche Nachkommen, so gebührt den Hinterbliebenen für das auf den Sterbemonat folgende Vierteljahr noch das volle Diensteinkommen des Verstorbenen als Gnadenquartal.

Der gleiche Anspruch steht den ehelichen Nachkommen einer im Witwenstande verstorbenen Lehrerin zu.

An wen die Zahlung des Gnadenquartals zu leisten ist, bestimmt die Schulaufsichtsbehörde.

Sind solche Personen, welchen das Gnadenquartal gebührt, nicht vorhanden, so kann die Schulaufsichtsbehörde nach Anhörung des Gemeindevorstandes (Gutsvorstehers, Schulausschusses) anordnen, dass das Diensteinkommen auf die gleiche Zeit an Eltern, Geschwister, Geschwisterkinder oder Pflegekinder des Verstorbenen gezahlt werde, wenn er ihr Ernährer gewesen ist und sie in Bedürftigkeit hinterlässt, oder dass dasselbe an solche Personen gezahlt werde, welche die Kosten der Krankheit und der Beerdigung bestritten haben, wenn der Nachlass zu deren Deckung nicht ausreicht.

Dieselben Vorschriften finden auf die Hinterbliebenen etc. eines pensionirten Lehrers (Lehrerin) mit der Maßgabe Anwendung, dass statt des Gnadenquartals ein Gnadenmonat zu gewähren ist.

§. 174. In dem Genusse der von einem verstorbenen Lehrer (Lehrerin) bewohnten Dienstwohnung ist die hinterbliebene Familie nach Ablauf des Sterbemonats noch drei fernere Monate zu belassen. Hinterlässt der Verstorbene keine Familie, so ist denjenigen, auf welche sein Nachlass übergeht, eine vom Todestage an zu rechnende dreißigtägige Frist zur Räumung der Dienstwohnung zu gewähren.

In jedem Falle muss auf Erfordern der Schulaufsichtsbehörde demjenigen, welcher mit der Verwaltung der Stelle des Verstorbenen beauftragt ist, in der Dienstwohnung ein Unterkommen gewährt werden.

§. 175. Die Witwe und die hinterbliebenen ehelichen oder durch nachgefolgte Ehe legitimirten Kinder eines Lehrers, welcher zur Zeit seines Todes an einer öffentlichen Volksschule definitiv angestellt oder aus dem Dienste an derselben mit lebenslänglicher Pension in den Ruhestand versetzt war, erhalten aus der Staatscasse Witwen- und Waisengeld.

§. 176. Keinen Anspruch auf Witwen- und Waisengeld auf Grund dieses Gesetzes haben

1. diejenigen Witwen und Waisen, welchen ein Anspruch auf Witwen- und Waisengeld auf Grund des Gesetzes vom 20. Mai 1882, betreffend die Fürsorge für die Witwen und Waisen der unmittelbaren Staatbeamten (Gesetzsamml. S. 298), zusteht;
2. die Witwen und Waisen derjenigen Lehrer, welche zur Zeit ihres

Todes oder ihrer Versetzung in den Ruhestand nur nebenamtlich im öffentlichen Volksschuldienst angestellt waren;

3. die Witwe und die Kinder aus der Ehe eines pensionirten Lehrers, welche derselbe erst nach seiner Versetzung in den Ruhestand geschlossen hat;
4. die Witwe und die Kinder eines mit Belassung eines Theils der gesetzlichen Pension aus dem Dienste entlassenen Lehrers.

§. 177. Das Witwengeld beträgt jährlich zweihundertundfünfzig Mark. Das Waisengeld beträgt:

1. Für Kinder, deren Mutter lebt und zum Bezuge von Witwengeld berechtigt ist, jährlich fünfzig Mark für jedes Kind;
2. für Kinder, deren Mutter nicht mehr lebt oder zum Bezuge von Witwengeld nicht berechtigt ist, jährlich zweihundertundfünfzig Mark, mindestens aber jährlich vierundachtzig Mark für jedes Kind.

§. 178. Die Zahlung des Witwen- und Waisengeldes beginnt mit dem Ablauf der Gnadenzeit, die Zahlung des in dem §. 117 Ziffer 2 bestimmten Waisengeldes nicht vor dem Beginn desjenigen Monats, welcher auf den Zeitpunkt des Eintritts der dort bezeichneten Voraussetzung folgt.

Das Witwen- und Waisengeld wird monatlich im voraus gezahlt. An wen die Zahlung giltig zu leisten ist, bestimmt die Schulaufsichtsbehörde.

Nicht abgehobene Theilbeträge des Witwen- und Waisengeldes verjähren binnen vier Jahren, vom Tage ihrer Fälligkeit an gerechnet, zu Gunsten der Staatscasse.

§. 179. Das Witwen- und Waisengeld kann mit rechtlicher Wirkung weder abgetreten, noch verpfändet oder sonst übertragen werden.

§. 180. Das Recht auf den Bezug des Witwen- und Waisengeldes erlischt:

1. Für jeden Berechtigten mit dem Ablauf des Monats, in welchem er sich verheirathet oder stirbt;
2. für jede Waise außerdem mit dem Ablauf des Monats, in welcher sie das achtzehnte Lebensjahr vollendet.

Das Recht auf den Bezug des Witwen- und Waisengeldes ruht, wenn der Berechtigte die deutsche Staatsangehörigkeit verliert, bis zur etwaigen Wiedererlangung derselben.

§. 181. Die Entscheidung darüber ob, und welches Witwen- und Waisengeld den Witwen und Waisen eines Lehrers zusteht, erfolgt durch die Schulaufsichtsbehörde.

Die Beschreitung des Rechtsweges gegen diese Entscheidung steht den Betheiligten offen, doch muss die Entscheidung des Unterrichtsministers der Klage vorhergehen und letztere sodann bei Verlust des Klagerechts innerhalb sechs Monaten, nachdem den Betheiligten die Entscheidung des Unterrichtsministers bekannt gemacht worden, erhoben werden.

Der Verlust des Klagerechts tritt auch dann ein, wenn von den Betheiligten gegen die Entscheidung der Schulaufsichtsbehörde über den Anspruch auf Witwen- und Waisengeld nicht binnen gleicher Frist die Beschwerde an den Unterrichtsminister erhoben ist.

§. 182. Die Vorschriften der §§. 175 bis 181 über das Witwen- und Waisengeld treten erst in Kraft, sobald die nach den Vorschriften der Gesetze vom 22. December 1869 (Gesetzsamml. 1870 S. 1) und vom 14. Februar 1881

(Gesetzsamml. S. 41) eingerichteten Witwen- und Waisencassen für Elementarlehrer nach Maßgabe eines besonderen Gesetzes geschlossen sind.

§. 183. Den Gemeinden (Gutsbezirken, Schulverbänden) bleibt die Beschlussfassung über eine weitergehende Fürsorge für Witwen und Waisen der Volksschullehrer vorbehalten.

Siebenter Abschnitt. **Stellung der Gemeinden, Gutsbezirke und Schulverbände, zur Schulaufsichtsbehörde auf dem Gebiet der öffentlichen Volksschule.**

§. 184. Die Gemeinden (Gutsbezirke, Schulverbände) stehen in allen das Volksschulwesen betreffenden Angelegenheiten unter der Aufsicht der Schulaufsichtsbehörde.

§. 185. Schulaufsichtsbehörde im Sinne dieses Gesetzes ist die Bezirksregierung, für Berlin das Provinzialschulcollegium.

Die Schulaufsichtsbehörde ist befugt, sich zur Durchführung ihrer Anordnungen ihrer ständigen Organe, der Landräthe und der mit der Führung der Schulaufsicht besonders betrauten Beamten zu bedienen, auch denselben einzelne Angelegenheiten zur Erledigung zu übertragen.

§. 186. Beschlüsse der Gemeinden (Gutsbezirke, Schulverbände) über die Veränderung der bestehenden Schuleinrichtungen, insbesondere über die Errichtung neuer Volksschulen, Classen, Lehrerstellen, sowie über die Einziehung der letzteren, bedürfen der Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde.

Die Aufhebung bestehender öffentlicher Volksschulen bedarf der Genehmigung des Unterrichtsministers.

§. 187. Der Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde unterliegen Beschlüsse der Gemeinden (Gutsbezirke, Schulverbände) über die Verwendung der für die öffentliche Volksschule benutzten oder ihr gewidmeten Vermögensstücke, der Schulgebäude und Schulgrundstücke zu anderen Zwecken, und Beschlüsse über die Einziehung von Dienstwohnungen.

§. 188. Der Schulhaushalt unterliegt der Bestätigung der Schulaufsichtsbehörde.

§. 189. Die Volksschulbauten unterliegen der Prüfung der Schulaufsichtsbehörde. Die näheren Anordnungen über das Verfahren werden von dem Unterrichtsminister erlassen.

§. 190. Beschlüsse der Schulausschüsse, sowie des Gutsvorstehers oder Schulvorstandes in Gutsbezirken über die Veräußerung des zu Volksschulzwecken gewidmeten Grundeigenthums, über die Veräußerung oder wesentliche Veränderung der den Volkschulzwecken gewidmeten Gegenstände, welche einen besonderen geschichtlichen, wissenschaftlichen oder Kunstwerk haben, und Beschlüsse der Schulausschüsse über Aufnahme von Darlehen bedürfen der Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde.

§. 191. Über die Feststellung und den Ersatz der bei der Casse und der Verwaltung der Schulverbände und Gutsbezirke vorkommenden Defecte beschließt der Kreisausschuss an Stelle der Aufsichtsbehörde nach Maßgabe der Verordnung vom 24. Januar 1844 (Gesetzsamml. S. 52). Der Beschluss ist vorbehaltlich des ordentlichen Rechtsweges endgiltig.

§. 192. Der Kreisausschuss beschließt über die Art der gerichtlichen Zwangsvollstreckungen wegen Geldforderung gegen Schulverbände und gegen Gutsbezirke, in denen der Gutsbesitzer die Volksschullasten nicht allein trägt.

§. 193. Unterlässt oder verweigert ein Schulverband bei öffentlichen Volksschulen in anderen als den im §. 22 vorgesehenen Fällen die ihm nach öffentlichem Recht obliegenden, von der Behörde innerhalb ihrer Zuständigkeit festgestellten Leistungen auf den Haushalt zu bringen, oder außerordentlich zu genehmigen und zu erfüllen, so verfügt der Landrath die Eintragung in den Haushalt oder die Feststellung der außerordentlichen Ausgabe.

Gegen die Verfügung des Landraths steht dem Schulverbande die Klage bei dem Bezirksausschuss zu.

Dieselbe ist, soweit der Schulverband zu der ihm angesonnenen Leistung aus Gründen des öffentlichen Rechts statt seiner einen anderen für verpflichtet erachtet, zugleich gegen diesen zu richten.

Die Klage ist innerhalb zwei Wochen anzubringen. Die zuständige Behörde kann zur Vervollständigung der Klage eine angemessene Nachfrist gewähren.

Durch den Ablauf der im Absatz 4 bezeichneten Fristen wird die Klage im Verwaltungsstreitverfahren gegen einen aus Gründen des öffentlichen Rechts verpflichteten Dritten nicht ausgeschlossen.

Achter Abschnitt. **Leistungen des Staats zur Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen.**

§. 194. Zur Erleichterung der nach öffentlichem Recht zur Unterhaltung der Volksschulen Verpflichteten ist aus der Staatscasse ein jährlicher Beitrag zu dem Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen zu leisten.

Die Höhe dieses Beitrages wird so berechnet, dass für die Stelle

1. eines alleinstehenden sowie eines ersten ordentlichen Lehrers	Mk.	600
2. eines zweiten ordentlichen Lehrers	„	400
3. eines anderen ordentlichen Lehrers	„	300
4. einer ordentlichen Lehrerin	„	150
5. eines Hilfslehrers und einer Hilfslehrerin	„	100

gezahlt werden.

Bei der Berechnung kommen nur voll beschäftigte Lehrkräfte in Betracht. Darüber, ob eine Lehrkraft voll beschäftigt ist, entscheidet ausschließlich die Schulaufsichtsbehörde.

§. 195. Der Staatsbeitrag ist an diejenige Casse, aus welcher die Lehrerbesoldung bestritten wird, vierteljährlich im voraus zu zahlen.

Derselbe dient zur Bestreitung folgender von den zur Unterhaltung der Volksschulen nach öffentlichem Recht Verpflichteten zu gewährenden Leistungen:

1. Des baren Theils des Diensteinkommens der Lehrer einschließlich der Aufwendungen für nicht voll beschäftigte Lehrkräfte,

insofern er hierzu nicht erforderlich ist,

2. des anderweitigen Diensteinkommens einschließlich der Aufwendungen für Dienstwohnungen, Feuerung und Bewirtschaftung des Dienstlandes, mit Ausschluss jedoch der Baukosten.

Dabei sollen Leistungen, welche auf Umlagen beruhen, vor sonstigen Leistungen berücksichtigt werden.

§. 196. Das Recht auf den Bezug des Staatsbeitrages ruht, solange und soweit durch dessen Zahlung eine Erleichterung der nach öffentlichem Recht zur Schulunterhaltung Verpflichteten bezüglich der von ihnen für das Dienst-

einkommen von Lehrern und Lehrerinnen an Volksschulen zu tragenden Lasten, mit Rücksicht auf vorhandenes Schulvermögen oder auf Verpflichtungen dritter aus besonderen Rechtstiteln nicht würde bewirkt werden.

§. 197. Den Gemeinden (Gutsbezirken, Schulverbänden) wird aus der Staatscasse der Mindestbetrag der den Lehrern und Lehrerinnen gesetzlich (§. 134) zustehenden Alterszulage vierteljährlich im voraus gezahlt, sobald die Ordnung der Gehaltsverhältnisse in Bezug auf die Alterszulagen den gesetzlichen Vorschriften (§§. 131 ff., 147) entsprechend erfolgt ist. Bis dahin bleiben die Lehrer und Lehrerinnen an den betreffenden Orten im Genuss der seither aus der Staatscasse ihnen gewährten Alterszulagen nach Maßgabe der bisherigen Bestimmungen.

§. 198. Den zur Aufbringung der Pension eines Volksschullehrers (Lehrerin) verpflichteten Gemeinden (Gutsbezirken, Schulverbänden) wird der zu zahlende Pensionsbetrag bis zur Höhe von jährlich 1000 Mark aus der Staatscasse erstattet.

Die in Gemäßheit des §. 170 Absatz 3 nach den in dem vormaligen Herzogthum Nassau und der vormaligen freien Stadt Frankfurt geltenden Vorschriften berechneten Pensionen fallen der Staatscasse nur insoweit zur Last, als sie die unter Zugrundlegung dieses Gesetzes zu berechnenden Beträge nicht übersteigen.

Die Pensionen der Lehrer und Lehrerinnen, welche vor dem Inkrafttreten dieses Gesetzes in den Ruhestand versetzt sind, werden bis zu dem Betrage von jährlich 1000 Mark auf die Staatscasse übernommen.

§. 199. Im Falle nachgewiesenen Unvermögens der Gemeinden (Gutsbezirke, Schulverbände) zur Aufbringung der Volksschullasten werden denselben in den Grenzen der durch den Staatshaushalt bereit gestellten Mittel Ergänzungszuschüsse gewährt.

Ein Anspruch gegen den Staat kann weder im Rechtswege noch im Verwaltungsstreitverfahren geltend gemacht werden.

Neunter Abschnitt. **Schluss- und Übergangsbestimmungen.**

§. 200. Alle diesem Gesetz entgegenstehenden Bestimmungen treten außer Kraft, mögen dieselben in allgemeinen Gesetzen, in Provinzialrechten, Bezirks-, Ortsverfassung, Herkommen, Gewohnheitsrecht oder in allgemeinen auf Grund der Gesetze getroffenen Anordnungen beruhen.

Die §§. 45 bis 49 des Gesetzes über die Zuständigkeit der Verwaltungsbehörden und Verwaltungsgerichtsbehörden vom 1. August 1883 (Gesetzsamml. S. 237) und das Gesets vom 26. Mai 1887 (Gesetzsamml. S. 175), betreffend die Feststellung von Anforderungen für Volksschulen treten außer Kraft.

§. 201. Soweit den bestehenden Schuldeputationen und Schulvorständen außerhalb des Gebiets des öffentlichen Volksschulwesens bisher auf Grund der Gesetze oder der Anordnungen der Behörden anderweite Schulaufsichtsbefugnisse zugestanden haben, ist die Schulaufsichtsbehörde berechtigt, dieselben fortan selbst auszuüben oder bis zur anderweiten gesetzlichen Regelung dieser Verhältnisse den nach Maßgabe dieses Gesetzes gebildeten Schulvorständen (Schulausschüssen) ganz oder theilweise zu übertragen.

§. 202. Das Gesetz tritt mit dem 1. April 1892 in Kraft. Indessen ist schon vor diesem Termin mit der Bildung der Schulbezirke (Schulverbände)

und ihrer Organe, sowie mit der Regelung der Vermögensverhältnisse so rechtzeitig vorzugehen, dass die Gemeinden (Gutsbezirke, Schulverbände) die aus diesem Gesetz sich ergebenden Rechte und Pflichten am 1. April 1892 übernehmen können.

Die Verwaltungs- und Verwaltungsgerichtsbehörden üben dabei die ihnen nach diesem Gesetz zustehenden Befugnisse aus.

§. 203. Mit dem Zeitpunkt des Inkrafttretens dieses Gesetzes wird der nach §. 1 des Gesetzes vom 14. Mai 1885, betreffend Überweisung von Beträgen, welche aus landwirtschaftlichen Zöllen eingehen, an die Communalverbände (Gesetzsamml. S. 128), von der Überweisung ausgeschlossene, auf fünfzehn Millionen Mark festgestellte Betrag auf zweiundzwanzig Millionen fünfhunderttausend Mark erhöht.

Urkundlich etc.

Gegeben etc.

Beglaubigt.
Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.
von Gossler.

Preußen. Herr Dr. v. Gossler, Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten, ist am 11. März von seinem Posten zurückgetreten und durch einen Grafen Zedlitz-Trützschler ersetzt worden. Eine principielle Bedeutung scheint diesem Personenwechsel nicht zuzukommen.

Berlin. Vom Rechtsschutz des deutschen Lehrervereins. Eine sehr segensreiche Thätigkeit auf dem Gebiete der Selbsthilfe des Lehrerstandes entfaltet der „Rechtsschutz“ des deutschen Lehrervereins, der in der Gewährung von Mitteln zur Durchführung von rechtlichen Streitfragen besteht. Zur Einrichtung desselben gab die Erkenntnis Veranlassung, dass die Lehrer wegen der verworrenen Verhältnisse auf dem Gebiete des Schulrechts oft in die Lage kommen, Streitfragen bis aufs Äußerste zu verfolgen, wozu dem Einzelnen aber meistens die Mittel fehlen. Während des 6jährigen Bestehens ist der Rechtsschutz allein auf dem Gebiete des Strafrechts in 28 Fällen eingetreten, welche über 2000 Mk. erforderten. Nicht in allen Fällen wurde durch Verfolgung der Klagesachen bis zur letzten Instanz eine Freisprechung erzielt, aber stets trug die Casse die entstandenen, oft erheblichen Kosten. Dasselbe geschah auch, wenn ein freisprechendes Erkenntnis erzielt wurde und der Beklagte dann seine Anwalts- und persönlichen Kosten zu tragen hatte. In letzter Zeit sind durch Eintreten des Rechtsschutzes mehrere beachtenswerte Freisprechungen erfolgt. Wir erwähnen folgende Fälle:

1. Ein Lehrer aus der Provinz Brandenburg wurde wegen vorsätzlicher Überschreitung des Züchtigungsrechts gegenüber einem Schulknaben zu 30 Mk. und den Gerichtskosten verurtheilt. Der Knabe, welcher seit Jahren durchweg hinter die Schule ging und zu denjenigen jugendlichen Strolchen gehörte, welche seiner Zeit Steine auf die Eisenbahnschienen legten und sich in der Feldmark Höhlen bauten, in denen sie nächtigten, Thiere quälten etc., war wieder einmal ergriffen und mit Gewalt zur Schule geführt worden, bei welcher Gelegenheit der Lehrer ihn züchtigte. Der Gerichtshof nahm umsomehr eine vorsätzliche

Überschreitung an, als es ihm erwiesen schien, dass es „dem Lehrer nicht allein darauf ankam, den Knaben für die Schulversäumnisse und die angebliche Lüge zu strafen, sondern weil er ihm darüber hinaus empfindliche Schmerzen verursachen wollte.“ Die Rechtsschutzcommission bewilligte die weiteren Kosten. Das Reichsgericht hielt die Revision für begründet und verwies die Angelegenheit an die erste Instanz zurück. Hier erfolgte nunmehr Freisprechung. Trotzdem hatte der Freigesprochene die Kosten für seine Rechtsanwälte im Betrage von 80 Mk. zu tragen. Die Gerichtsordnung unterscheidet nämlich Kosten und Auslagen. Zu letzteren gehören die Rechtsanwaltskosten. Da nun im Erkenntnisse der Staatscasse nur die Kosten auferlegt sind, so ist der für unschuldig erklärte College trotzdem thatsächlich mit einer empfindlichen Geldbuße bestraft. Hierin hat die Rechtsschutzcasse ihn schadlos gehalten.

2. Wegen fahrlässiger Körperverletzung wurde ein Lehrer aus der Provinz Posen zu 10 Mk. etc. verurtheilt. Derselbe hatte einem Mädchen wegen „Verlogenheit und Ungezogenheit“, wie das Amtsgericht festgestellt hat, mit einem Lineal Schläge auf die Hand gegeben, wobei die Hand — infolge Aufplatzens der Haut an einer Stelle — etwas blutete. Wenn hier auch vielleicht eine Überschreitung disciplinarischer Befugnisse vorlag, die mithin eine Bestrafung durch die Aufsichtsbehörde erfordert hätte, so lag nach Ansicht der Commission kein Grund zur gerichtlichen Verurtheilung vor, und bewilligte dieselbe die Revision. Dieselbe hatte Erfolg. Das Reichsgericht wies die Sache an die erste Instanz zurück, indem es u. a. ausführte: „Da nicht jede Verletzung, welche eine vielleicht unerhebliche Blutung nach sich zieht, als eine die Gesundheit schädigende anzusehen ist, so kann auch nicht in jeder eine Überschreitung des Züchtigungsrechtes gefunden werden.“ — Nunmehr fällte auch die erste Instanz ein freisprechendes Erkenntnis. Die Rechtsschutzcommission erstattete dem Freigesprochenen sämmtliche Kosten einschließlich der persönlichen.

3. Zwei Lehrer aus der Provinz Brandenburg wurden wegen gemeinschaftlicher Körperverletzung, begangen an einem Schulknaben (der eine Lehrer war dem anderen, welcher körperlich nicht kräftig genug war, den Knaben zu bändigen, zu Hilfe gekommen) in Anklage versetzt. Die Königliche Regierung erhob den Competenzconflict, welchen das Oberverwaltungsgericht jedoch als unbegründet zurückwies. Das Landgericht verurtheilte nunmehr die beiden Angeklagten zu 100 resp. 80 Mk. und in die Kosten. Das Reichsgericht aber hob die Entscheidung auf und verwies die Sache zurück an das Landgericht. Es führte aus: „In den in Frage kommenden Vorkommnissen (den Vorgängen in der Schule) handelt es sich um Thätlichkeiten angestellter Lehrer gegenüber einem ihrer Erziehung anvertrauten Schüler, von ihnen begangen in Veranlassung der Ausübung der Schulzucht, also ihres Amtes. Zu Thätlichkeiten solcher Art sind angestellte Lehrer in gewissem Umfange befugt und sogar verpflichtet. Es ergibt sich hieraus, dass Thätlichkeiten der Lehrer gegen Schüler, welche lediglich den Zweck verfolgen, deren Erziehung zu fördern, berechtigt, also straflos sind, wenn sie in der Art der Ausübung den vom Gesetz gezogenen Schranken entsprechen. Bei der Bestimmung der Grenzen des Züchtigungsrechtes bilden diese Gesetze den Maßstab, nicht aber ein subjectives Ermessen einerseits des Lehrers, anderseits des Gerichtshofes bei Würdigung

eines Einzelfalles. Schon in dieser Richtung lässt das Erkenntnis des ersten Richters eine nähere Prüfung der Sachlage vermissen. Es ist nicht erkennbar, wie sich der Richter hier objectiv die Grenzen des Züchtigungsrechtes gedacht hat. Der Richter spricht von Verletzungen, aber berechtigte körperliche Züchtigungen können kaum ohne sichtbare Folgen und eine gewisse Verletzung mindestens des Hautzustandes bleiben. Im Zusammenwirken zweier Lehrer an sich scheint im Hinblick auf den Ungehorsam des Knaben Sch. eine Überschreitung der Züchtigungsbefugnisse nicht gefunden zu sein, anderseits ist in dem Festhalten des Kopfes und in der Anwendung des Strickes seitens des Lehrers K. eine „besonders rohe Handlungsweise“ nicht zu erblicken. Der Angeklagte K. habe zwar zielbewusst gehandelt, aber es sei durch nichts erwiesen, dass sein Vorsatz auf Misshandlung gerichtet gewesen sei. Es ist überhaupt der berechtigte Vorsatz eines Lehrers, zu züchtigen und der unberechtigte Vorsatz, zu misshandeln vom ersten Richter unerörtert gelassen. Nicht ist ferner erwiesen, dass die Lehrer bewussterweise die Grenzen des Züchtigungsrechtes überschritten haben. Zu berücksichtigen bleibe außerdem, dass das Zusammenwirken beider Angeklagten nicht ohne weiteres die Annahme einer gleichen Willensrichtung, was ein wesentliches Motiv der Gemeinschaftlichkeit sei, bedinge. Und deshalb bedürfe der Sachverhalt in den angegebenen Punkten einer anderweiten Verhandlung und Entscheidung.“ — Das Landgericht sprach nunmehr die beiden Angeklagten frei und legte der Staatscasse die Kosten auf. Auch in diesem Falle hatten die Freigesprochenen ihre Rechtsanwaltkosten zu tragen, wofür der Rechtsschutz eintrat.

4. Das Landgericht zu L. verurtheilte einen Lehrer aus Ostpreußen wegen Überschreitung des Züchtigungsrechts zu 6 Monaten Gefängnis und Unfähigkeit zur Bekleidung öffentlicher Ämter auf die Dauer von einem Jahre. Das Reichsgericht hob auf eingelegte Revision das Urtheil auf und verwies es an die erste Instanz zurück. Hier erfolgte nun eine Verurtheilung zu 60 Mk. nebst Kosten. (Der Staatsanwalt hatte sogar nur 30 Mk. beantragt.) Der Rechtsschutz übernahm zunächst die persönlichen Kosten der letzten Instanz.

Diese Fälle zeigen deutlich die hohe Wichtigkeit des gegenseitigen Rechtsschutzes für die preußische Lehrerschaft.

(Aus dem Großherzogthum Baden. [Mitte Februar.]) In der letzten Landtagsperiode wurde von Seiten der nationalliberalen Abgeordneten und der Regierung — selbstredend zum Fenster hinaus — wiederholt und nachdrücklichst davon gesprochen, „dass die Volksschullehrer auch Rectoren (städtische Schulinspectoren mit Beamteneigenschaft) und Kreisschulräthe (Kreisschulinspectoren) werden könnten.“ Es geschah dies deshalb, um die Lehrer, welche man in Wahlperioden gut brauchen — oder sollen wir missbrauchen sagen? — kann, darüber zu beruhigen, dass man sie nicht in das „Beamtengesetz“ aufgenommen hatte. Die Regierungsvertreter und die betr. Kammerredner wählten nicht ohne Grund das Wörtchen „könnten“; es ist ihnen ein Schutzwort gegen allenfallsige Interpellationen, deren Grundton „versprechen und halten“ sein könnte, geworden. Kann man doch bekanntlich Papst werden, wie das Sprichwort sagt, wenn man die Cardinäle zu Vettern hat, Millionär sogar, wenn man vorsichtig in der Wahl seiner Eltern war. Ja, ja, „der Mann, der das Wenn und das Aber — und

„könnte“ erdacht“ . . . sieh Bürgers Werke, Illustration: Kammerverhandlung in Karlsruhe.

Als eine weitere Illustration zu dem Vorstehenden kann die Ernennung eines protestantischen Theologen, welcher bisher „geistlicher Lehrer“ an der höheren Mädchenschule zu Freiburg war, zum Kreisschulrath angeführt werden. Die Theologie hat in Baden seit zwei Decennien eine „große Verheißung“, besonders im Schul- und Staatswesen. Von der Berufung eines Volksschullehrers zum Schulaufsichtsbeamten, von einer Zuratheziehung der Lehrer bei Berathung öffentlicher Schul- und Lehrerfragen etc., wie dies bei uns 1867 und 1868 der Fall war, weiß selbst der scrupulöseste Historiograph aus den, wie schon oben gesagt wurde, letzten zwei Decennien nichts zu melden, wol aber von der Berufung junger Pfarrvicare zu Kreisschulräthen und Seminardirectoren. Es darf und muss gesagt sein, dass trotz der Lohn- und Zweckschreiberei über das herrlich Weitgebrachte im badischen Lehrerleben noch in keinem deutschen Lande die Lehrer seit dem Beginn der vielversprechenden neuen Aera (1868) so enttäuscht und als subaltern im bedenklichsten Grade heruntergeschraubt wurden, als in Baden. Und das hat mit seiner Allgewalt der Bureaukratismus gethan! Wol ist „die Schule von der Kirche — nominell — getrennt“, nichtsdestoweniger aber hat der Lehrer im Orts-, Kreis- und Oberschulrath Geistliche zu seinen Vorgesetzten, gleichsam als studirten die Theologen Theologie, um das Hauptwort in schulischen Angelegenheiten zu sprechen, während die Fachleute, die Lehrer, die schwierige Schularbeit thun müssen und in ihren ureigensten Angelegenheiten geflissentlich ignorirt werden müssten. Auch im Mittelschulwesen dominirt die Theologie und Jurisprudenz. Viele Vorstands- und Professorenstellen, darunter die einträglichsten und in den schönsten Landestheilen gelegenen, sind mit Theologen besetzt, ohne dass dieselben jemals ein philologisches oder mathematisch-naturwissenschaftliches Examen abgelegt hätten. Im badischen Mittelschullehrerstande macht sich daher schon seit geraumer Zeit eine tiefe Missstimmung geltend, zumal in neuerer Zeit zu allem Überfluss auch noch der Jurist, der ja zu allen Zeiten ein willfähriger Helfer der Theologen war (daher das Wort Inquisition!), seine Superiorität über die Magister und — last, not least — selbst seine Vornehmheit der Herkunft ad oculos zu demonstriren sich anschickt. In verschiedenen politischen Blättern Badens wird mit Bezug auf das zuletzt Erwähnte die viel besprochene Äußerung eines hochgestellten Beamten citirt, die eine sehr geringschätzige Meinung den akademischgebildeten Lehrern gegenüber enthalten und in der Spitze auslaufen soll, dass dem Mittelschullehrerstand sich nur untergeordnete Geister und gering begabte Menschen zuwendeten. Obwol der Wortlaut dieser burlesken, dummübermüthigen, Behörde und Staat beleidigenden Äußerung nicht feststeht, so ist doch der Sinn derselben zutreffend und stimmt mit der herrschenden Zeitströmung in Schul- und Lehrerangelegenheiten sowie der mehr als berüchtigten „Lehrerfreundlichkeit“ in gewissen Kreisen und Cirkeln Badens überein. Wie der betr. Beamte seinen verletzenden Speech mit seiner „studentischen Ehre“ in Einklang zu bringen vermag, ist uns unbegreiflich. Noch unbegreiflicher ist es, dass das Ministerium der Justiz, des Cultus und Unterrichts sich die in Rede stehende, incriminirende, in der Öffentlichkeit verbreitete Äußerung eines Beamten stillschweigend bieten lassen kann, zumal man doch wol hier

nicht sagen kann: «Qui tacet, consentire videtur». Unserer Ansicht nach kann einem Unterrichtsministerium kein schwererer Vorwurf gemacht werden, als der, dass es „untergeordnete Geister und gering begabte Menschen“ einer Beamtenkategorie zulässt, in deren Hand größtentheils die Vorbildung der späteren Staatsbeamten liegt. Man ist allenthalben auf die weitere Entwickelung dieser Angelegenheit gespannt, die in den Kreisen der Mittelschullehrer eine leichtbegreifliche, hochgradige Erregung erzeugt hat. Wie wir hören, werden auch die „Bad. Schulblätter“, Organ der akademischgebildeten Lehrer, Stellung zu dieser Sache nehmen, während die beiden bad. „Schulzeitungen“ sich bisher striktes Schweigen auferlegten, das um so begreiflicher ist, als sich seither die Mittelschullehrer stillschweigend zu den Verunglimpfungen der Volksschullehrer, selbst s. Z. in der zweiten Kammer, verhielten und sich größtentheils thurmhoch über den Volksschullehrerstand erhaben dachten, während in früherer Zeit im ganzen und großen das beste, collegialste Verhältnis zwischen den beiden Lehrerkategorien bestand. Der gepflegte Kastengeist der neueren Zeit hat auch diese beklagenswerte Erscheinung zuwege gebracht zum Schaden des gesammten Standesansehens. —

Eine weitere Missstimmung im Mittelschullehrerstand hat ihren Grund in einer Verfügung des Oberschulraths, welche in dem „Beamtengesetz“ begründet ist und den Privatunterricht, welchen die Lehrer der Mittelschulen gegen Honorar ertheilen, der genauesten Controle der Vorstände (Directoren), der Prüfungscommissäre und des Oberschulrathes unterstellt. An und für sich wäre gegen diese Verfügung, da sie für alle Beamten (nach den Bestimmungen des Beamtengesetzes) bindend ist, nichts einzuwenden, wenn nicht der schroffe Wortlaut betr. Vollzugsverfügung aufs Bitterste und Unangenehmste berührt und einen schreibenden und sprechenden Beweis der bureaukratischen „Götzendienerei des Gesetzesbuchstabens“, wie Bismarck s. Z. sich äußerte, erbracht hätte: «Le ton fait la musique». Um darzuthun, welche Erbitterung in den Mittelschullehrerkreisen in dieser Sache herrscht, citiren wir einige Stellen eines in Baden vielgelesenen Blattes; dasselbe lässt sich aus Karlsruhe schreiben:

„Viele Zeichen von besonderem Wolwollen gegen seine Untergebenen hat der Großh. Bad. Oberschulrath bis jetzt gerade nicht gegeben. Bei der letzten Budgetperiode wurde weder eine Erhöhung der vorhandenen Zahl definitiver Lehrerstellen beantragt, — wozu auch, da Lehramtspraktikanten wolfeiler sind, als Professoren? — noch wurde der geringste Versuch gemacht, den Professoren an Mittelschulen eine würdigere Stelle in der Geschäftsordnung der Kategorie D zu verschaffen, — wozu auch, da diese nur Philologen sind, während die maßgebenden Oberschulräthe anderen Facultäten angehören?“

Nachdem der Verfasser weiterhin auf den „Nebenerwerb durch Ertheilung von Privatunterricht seitens der Mittelschullehrer“ und die Verfügung des Oberschulrathes Bezug genommen und dargethan hat, dass die Ertheilung von Privatunterricht nicht zu den Annehmlichkeiten des Lehrerlebens gehöre, vielmehr nothwendig sei, um bei unzureichendem Gehalte eine Familie anständig durchzubringen, kommt er zu dem Schlusse, dass durch die betr. Verfügung des Oberschulrathes die Behörde „jeden Einzelnen in der Hand habe, um jederzeit einen Druck auf denselben ausüben zu können.“ (Hierzu hatte der Oberschulrath, wenn er wollte, auch vor der mehrfach erwähnten Verfügung Mittel und Wege mehr als genug. D. E. ds. Bl.) Durch die Verfügung, so heißt es weiter,

„wird der Director jeder höheren Lehranstalt zu einer Art Wacht- und Zahlmeister gestempelt, der jederzeit die Einnahmen seiner Untergebenen controliren kann und — wie der Wortlaut des Erlasses heißt — etwaige Missstände auch ohne besondere Aufforderung dem Oberschulrath anzuzeigen verpflichtet ist. Jeder akademisch gebildete Lehrer ist eine Art Tagelöhner, der bei Heller und Pfennig unter Androhung der Strafmittel des Beamtengesetzes dem Chef wahrheitsgemäß die Nebeneinnahmen zu bekennen hat, damit dieselben in eine fortlaufende Liste eingetragen und jederzeit von dem revidirenden Oberschulrath controlirt werden können. Über den unbesoldeten Lehramtspraktikanten, die ihren Unterhalt auf diesem Wege erwerben müssen, schwebt also das Damoklesschwert einer behördlichen Maßregel, die ihm das Stundengeben in größerem Umfange verbietet.

Dieser Erlass bedeutet . . . eine Herabsetzung und eine Bevormundung eines Standes, der ohnehin von der Bureaukratie bei jedem Anlass beiseite gedrückt wird und dem man gleichwol einen sehr bedeutenden Kraftaufwand zumuthet. Wozu diese systematische Unterdrückung führen muss, ist jedem Scharfblickenden klar.“ . . . „Der Erlass des Großh. Oberschulraths scheint geradezu als ein bedenklicher Eingriff in die persönliche Freiheit des Lehrers zu sein.“ . . . „Bezüglich der genaueren Angaben der sonstigen Nebenbeschäftigungen scheint ebenfalls nicht überall Klarheit zu herrschen. Wie aus einer Correspondenz des (ultramontanen) „Bad. Beobachters“ hervorgeht, glauben manche Lehrer auch z. B. sich verpflichtet zu fühlen, ihre Mitarbeiterschaft an Zeitungen und Zeitschriften anzuzeigen.“ (Letztere Annahme ist, laut eingeholter Information, eine irrige; soweit ist die Reaction vorerst in Baden auf dem Schulgebiete noch nicht gediehen, obwol die Gesammterscheinungen nicht allzuweit von denjenigen der Reactionsperiode 1850 entfernt sind, die mehr als väterliche Beaufsichtigung der Lehrer bis in ihre intimsten Angelegenheiten hinein eingeschlossen. D. E. ds. Bl.)

Aus allem geht hervor, dass das Land, wo der goldene Baum des Lebens gedeiht, dem bureaukratischen Schulregiment eine terra incognita ist; die Folge davon ist geistige Stagnation und elendes Streber- und Denunciantenthum. Unsere Ansicht in Betreff des Erlasses des Großh. Oberschulrathes ist die, dass solange, als dem einzelnen Lehrer nicht eine Vernachlässigung seiner Dienstpflichten durch Ertheilung von Privatstunden nachgewiesen werden kann, man die Sache auf sich hätte beruhen lassen können, zumal das Gehalt eines Lehrers einen Vergleich mit demjenigen eines Oberschulrathes nicht aushält.— Die Volksschullehrer sehen mit großer Erwartung der Tagung der Ständekammer entgegen, weil der Landtag diesmal die pecuniäre Besserstellung der Lehrer nicht mit schönen Worten, Schutz- und Deckworten, wie könnte etc., von der Hand weisen kann. Von dem rührigen Vorstande des Lehrervereins sollen schon die einleitenden Schritte gethan worden sein. Von einer bindenden Zusage maßgebender Stelle wird es abhängen, ob die Lehrer, deren Einfluss, namentlich auf dem Lande, in Wahlperioden nicht ohne Belang ist, bei der im Herbste stattfindenden Landtagsergänzungswahl im Sinne der Regierung „mitthun“ oder nicht. Von dem Oberschulrathe erwartet — in Hinsicht auf das Geschehene in der jüngsten Landtagsperiode — der Volksschullehrerstand nichts Außerordentliches; seine Hoffnung setzt er, wie man allgemein hört, auf den Großherzog und den lehrerfreundlichen und wolmeinenden Unterrichtsminister Staatsrath Dr. Nokk. Möchten die Volksschullehrer keine Täuschung erfahren! —

Aus Mannheim berichten die Zeitungen, dass daselbst die verschiedenen „Ausschüsse“ für die 29. „allg. deutsche Lehrerversammlung“ bereits gebildet worden sind. Wir zweifeln nicht, dass in der lehrerfreundlichen Stadt Mannheim,

der größten Stadt Badens (80000 Einwohner), die „Allg. D. Lvsg.“ eine freundliche und würdige Aufnahme finden wird. — Ferner wird aus Mannheim gemeldet, dass der kräftig emporblühende Diesterweg-Verein Schulrath Dr. Dittes-Wien in Anbetracht seiner Verdienste um die Förderung der Pädagogik im Pestalozzi-Diesterweg'schen Geiste, als „Diesterweg der Gegenwart“, zu seinem Ehrenmitgliede ernannt hat. — Genannter Verein schloss sich auch in einer seiner jüngsten Versammlungen der bekannten, vom Berliner Lehrerverein gefassten Resolution gegen die unqualificirbaren Äußerungen des Hrn. v. Treitschke gegen den Volksschullehrerstand einstimmig an. — Dem „Allg. Bad. Lehrerverein“ gehören pro 1891 fast alle Lehrer als Mitglieder an. Einer für Alle, Alle für Einen, lautet sein Wahlspruch.

Aus der Fachpresse.

432. Der Begründer des Fortbildungsschulwesens (G. Kreyenberg, Rhein. Blätter 1890, VI). Verfasser berichtet in seinem umfangreichen Aufsatze über Herzog Ernst den Frommen von Sachsen-Coburg-Gotha: „Als 1656 der Unterricht in den natürlichen Dingen der Volksschule einverleibt wurde, sah der Herzog voraus, dass dieser auf der Elementarschule in der wünschenswerten Ausdehnung vorläufig nicht erledigt werden könnte, und bestimmte, er solle auf die schon aus der Schule Entlassenen ausgedehnt werden. Hierfür wurden drei Stunden wöchentlich festgesetzt. Als Lehrmittel sollten für jeden Fortbildungsschüler ein Lineal mit Maßstab, ein Winkel und eine Bleiwaage angeschafft werden. Im Unvermögensfalle schenkte der Herzog diese Gegenstände. — Er verlangte einen regelmäßigen Besuch der Stunden, so dass schon seine Fortbildungsschule einen obligatorischen Charakter an sich trug. — Häufig stieß Herzog Ernst auf Widerstand seitens der Eltern und Lehrherrn. Wenn er auch nicht der Mann war, nachzugeben. so ließ er sich doch bereit finden, den Eltern, welche nachweislich ihre Kinder nothwendig zur Arbeit brauchten, zu gestatten, dass sie die Zeit der drei Unterrichtsstunden unter sich ausmachten. Konnten oder wollten sie sich nicht einigen, so ließ der Herzog verfügen. Dennoch scheint es, dass dieser Anfang des Fortbildungsschulwesens im Sande verlief.“

433. E. E. Wunderlich (R. S., Deutsche Schulpraxis 1891, 5). Kurzer Bericht über Leben und Wirken des 1845 geborenen, 1890 leider schon verstorbenen Begründers der Deutschen Schulpraxis. W., ursprünglich selbst Lehrer, erfahren und gestählt in den Leiden eines sächsischen Volksschullehrers (seine Bildungs- und Amtirungszeit sind die trüben Sechzigerjahre), zum Verzicht auf das Lehramt genöthigt infolge seines mannhaften Eintretens für die materielle Besserstellung der Berufsgenossen und für die Schulreform, widmete sich auch als Buchhändler und Redacteur dem Dienste der Volksschule und ihrer Lehrer mit hervorragendem Geschick und viel Selbstlosigkeit. Seine treffliche Art kennzeichnen ganz besonders die „Unterhaltungen am Schulherde“ (in der Deutschen Schulpraxis).

434. Wer ist der Begründer der Volksschule? (M. Maack, Päd. Reform 1891, 6). „Beitrag zur Lösung einer brennenden Zeitfrage.“ Ist sie das wirklich noch? — Dass Luther und die Kirche die Volksschule nicht gründen konnten, ist doch beinahe selbstverständlich. — Immerhin mag die überzeugende, knapp gehaltene Beweisführung des Verf. anerkannt werden,

auch sein Hinweis auf die wirkliche Entwicklung (begonnen in den Hansestädten, wo das Bedürfnis des praktischen Lebens dazu drängte). — „Zeitgemäß“ erscheint es, gelegentlich (wie Verf. es thut) zu betonen, dass sich die Kirche nur als „natürliche Autorität“ der Lateinschulen (Gymnasien) aufspielen darf.

435. Die schweizerische Volksschule (C. Grob, Schweiz. päd. Zeitschr. 1891, I). „Was ist die schweizerische Volksschule? Sie liegt als Keim in der Bundesverfassung von 1874. Aber sie ist noch nicht in die Wirklichkeit getreten. Die Freunde der Schule und des Volkes arbeiten im Stillen an ihrer Aufrichtung. — Was wird sie sein? Soll sie Bundesschule werden? Nein, Vielheit und Mannigfaltigkeit müssen innerhalb der Einheit bleiben. — Der Bund (als berufener Vertreter und Sachwalter der bis zu bestimmtem Grade nothwendigen Einheit und Gleichheit) hat das Maß allgemeiner Volksschulbildung in der Schweiz festzustellen, welches überall zu erreichen ist, wo Anspruch auf (pecuniäre) Bundeshilfe erhoben werden will. Ein Gesetz wird in Beziehung auf das Obligatorium, die Unentgeltlichkeit und Weltlichkeit der Volksschule Vorschriften geben, und der Bund wird darüber wachen, dass sie befolgt werden.“

436. Die Localschulinspection (Zieprecht, Hess. Schulz. 1890, 43. 44). „Hervorgegangen aus einer Störung der natürlichen Entwicklung, wirkt die Localschulinspection in hohem Grade hemmend auf die Aus- und Durchbildung der Volksschule und muss daher als ein unberechtigtes Glied aus dem Organismus derselben entfernt werden. Das ist das Urtheil der Geschichte.“ „Die Localschulinspection ist eine dem heutigen Stande der Volksschule widersprechende, unfruchtbare, die Thätigkeit des Lehrers hemmende, sein Ansehen schädigende Einrichtung. Das ist das Urtheil der Gegenwart.“

437. Die sociale Frage und die Fortbildungsschule (H. Brünjes, Die Fortbildungsschule[1]) 1890, 23). Durch Unterricht ist allgemeiner Wolstand nicht herbeizuführen. Doch wird die den handarbeitenden Classen dienende Fortbildungsschule dem socialen Elend „in etwas begegnen“, höhere Intelligenz und damit größere Betriebsamkeit, Vorsicht und bessere materielle Lage bewirken helfen, wenn die im Leben brauchbaren Unterrichtsstoffe bevorzugt, nur kleine Stoffmengen dargeboten werden und tüchtig geübt wird. — Volkswirtschafts- und Gesetzeskunde seien allgemein einzuführen. Im besonderen empfiehlt Verf. gründliche Belehrungen über die Arbeit, Sparsamkeit, das Branntweintrinken, das Genossenschafts- und Versicherungswesen.

438. Volkswirtschaft in der Fortbildungsschule (O. Hunziker, Die — schweiz. — gewerbl. Fortbildungsschule 1891, II). Verf. beschäftigt sich hauptsächlich mit den Schwierigkeiten, welche der Betrieb, bezw. die Einführung jenes seit 30 Jahren geforderten Unterrichtsfaches bietet. In der Volksschule nur Gelegenheitsbelehrung, und Weckung des Interesses für volkswirtschaftliche Fragen. Aber auch in Fortbildungsschulen, welche mit dem 18. Altersjahre abschließen, sei die Volkswirtschaftslehre als selbstständiges Fach immer noch ein gewagtes Ding. Überdies dürfe man die Neutralität dieser Wissenschaft (im Hinblick auf die „socialen Fragen“, welche sie lösen will) mit Recht bezweifeln. Dass andererseits volkswirtschaftliche Unterweisung

[1]) Beilage zum Hannoverschen Schulboten.

ganz besonders dem Handwerker und Fabrikarbeiter dringend nöthig, müsse anerkannt werden. — Den größeren Fortbildungsschulen empfiehlt Hunziker Versuche mit volkswirtschaftlichen Vorträgen tüchtiger Fachmänner und Errichtung geeigneter Übungscurse (ähnlich den entsprechenden Seminarien an der Hochschule).

439. Die hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen (Schwingel, Schles. Schulzeitung 1890, 44—47). „Ich halte es für nöthig, dass jedes Mädchen, das die Volksschule verlässt und keinen genügenden Nachweis über häusliche Unterweisung führen kann, verpflichtet ist, noch drei Jahre lang die Haushaltungsschule zu besuchen (wöchentlich dreimal zwei Stunden, an zwei Werktagsabenden und am Sonntagnachmittag). Lehr- und Stundenplan: An den beiden Werktagsabenden zwei Jahre lang a) zwei Stunden praktische Handarbeiten (Flicken, Stopfen, Wäschenähen, Behandlung der Wäsche, Anfertigung von Kinderkleidern, Belehrung über die zu verwendenden Stoffe); — b) zwei Stunden theoretische Haushaltungskunde (Einrichtung und Pflege der Wohnräume, Heizung, Beleuchtung, Kranken- und Kinderpflege, Gesundheitsregeln). Im dritten Jahre an den beiden Abenden: Kochen, und damit verbunden Belehrungen über Einkauf und Nahrungswert der Waaren, Eintheilung des Wirtschaftsgeldes etc. — Sonntag: Pflege des Deutschen.“

440. Zur Pflege der Sprache (Pädag. Rundschau 1891, I). Verf. wünscht — wenn auch nicht eigentliche Rhetorenschulen, so doch ähnliche Einrichtungen, ganz besonders für die Lande deutscher Zunge. „Denn hier geschieht für die Pflege der Sprache, der Redekunst viel zu wenig. Deshalb ist es gar nicht selten, dass wir Angehörige der gebildeten und gelehrten Stände (Universitätsprofessoren!), Männer in hervorragender politischer Stellung anhören, welche nur in höchst bedenklicher und mangelhafter Weise imstande sind, ihre Gedanken auszusprechen.“ — An einigen (allen?) Universitäten besteht in den „deutschen Seminarien“ eine Abtheilung für „Redeübungen“; diesen scheint aber noch die ersprießliche Organisation zu fehlen.

441. Wie die Sprache altes Leben fortführt (R. Hildebrand, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 1891, I. II). Stoffe zu Denkübungen im deutschen Unterricht; Redensarten, welche gelegentlich in Lesestücken auftreten können und Erklärung fordern. Wir werden manchem Lehrer einen Dienst erweisen, indem wir hier die von dem berühmten Sprachforscher erörterten Worte und Wortverbindungen nennen: einem die Stange halten — sich erholen — sich Raths erholen — mit sich zu Rathe gehen — unterliegen (im Streit) — einem den Fuß auf den Nacken, den Daumen aufs Auge setzen — sich mit Geduld wappnen — den Spieß umkehren — einem einen Korb geben.

442. Von der Physiologie als erziehender Wissenschaft (J. Gaub[1]), Schweiz. pädag. Zeitschr. 1891, I). Ein sehr lesenswerter, zum Nachdenken und zur Kritik anregender Aufsatz. — Von den beiden „Kraftcomplexen“: „lebendes Wesen“ und „Außenwelt“; von dem Ringen der beiden mit einander (Ende des Kampfes: „Erziehung des Menschengeschlechts zur Schmerzlosigkeit und Macht“, und zwar ist dies die „Erziehung durch die Welt, die Erziehung der Jahrtausende, die Erziehung durch Weh und Ach“). „Es existirt eine Geschichte dieses Ringens der beiden Kraftcomplexe. Diese

[1]) Universitätsprofessor in Zürich.

Geschichte nennen wir Wissenschaft (?); denn sie ist die Summe aller Erfahrungen, die dem Menschengeschlechte gemeinschaftlich (?) sind; sie ist das geistige Band, welches uns untereinander und mit allen unsern Vorfahren verknüpft (?). Jede Wahrheit dieser Wissenschaft ist um den Preis unsagbarer Schmerzen unserer Väter, in deren Kampf um die Anpassung gewonnen; jede solche Wahrheit ist bestimmt, uns und unsern Nachkommen unmessbare Summen von Schmerz zu ersparen. Jede Überlieferung dieses Wissens ist deshalb eine ungeheure Hilfe, die erste Aufgabe der Erziehung" (Erziehung hier diejenige „des Menschen durch den Menschen", welche in demselben Sinne wirken muss wie die Außenwelt, da der Mensch in seiner Anpassung an die Außenwelt gefördert werden soll. Bei dieser Anpassung handelt es sich im besondern darum, dass das Nervensystem gewöhnt werde, „schneller zu arbeiten"). „Die Erfahrung jeder Generation gipfelt in einem bestimmten Anpassungszustande, in einem Gleichgewichtsverhältnis zwischen ihr und der Außenwelt." Da aber dieses Verhältnis schon für die nächste Generation nicht mehr dasselbe sein wird, „betrachtet der wahre Erzieher den Standpunkt, den er gewonnen, nur als einen vorläufigen: er bückt sich als Schemel, auf den man steigt, um höher zu kommen." (Und weil die Physiologie erst den wahren Sinn jenes Anpassungsgesetzes verstehen lehrt, darum ist sie — meint wol der Verf. — eine „erziehende Wissenschaft". Der Nachweis als solcher — den man auf Grund der Überschrift erwartet — ist nicht scharf und streng geführt.)

Literatur.

M. Jost. Annuaire de l'enseignement primaire. Septième année 1891, Paris. Librairie classique Armand Colin et Cie. 644 S. Preis 2 Francs.

Wie in den früheren Jahrgängen bringt dieses Jahrbuch auch diesmal im ersten (officiellen) Theile ein Bild von der amtlichen Verfassung und Thätigkeit der Volksschule Frankreichs im Berichtsjahre, also ein Verzeichnis der Functionäre vom Unterrichtsminister bis zu den Leitern der Elementarschulen im ganzen Lande, dann ein Verzeichnis der verliehenen Auszeichnungen aller Art, sowie der Erfolge abgehaltener Prüfungen, den Wortlaut erlassener Gesetze, Verordnungen etc. Der zweite Theil bietet eine Reihe belehrender Aufsätze über Schulfragen und zeitgeschichtliche Angelegenheiten, welche für den Lehrerstand von Interesse sind, z. B. über die den Frauen im Volksschulwesen zukommende Rolle (von Herrn Gréard), über die Lage des Lehrers in Rußland und Finland, über die Schulbewegung in England, über die Berufsbildung der Lehramtszöglinge, über Schuldisciplin etc., alles sehr lesenswerte Arbeiten.

Ernst Riha, Französisches Lehr- und Lesebuch für Bürgerschulen. Erste Stufe, mit 16 Abbildungen, 97 S., 45 kr. Zweite Stufe, mit 29 Abbildungen, 107 S., 42 kr. Dritte Stufe, mit 29 Abbildungen, 140 S., 55 kr. Wien, Prag und Leipzig, Tempsky und Freytag, 1891.

Wer diesen Leitfaden des französischen Elementarunterrichtes einer genauen Prüfung unterzieht, wird in demselben die reife Frucht vieljähriger Lehrerfahrung und genauen Studiums der einschlägigen Fachliteratur erkennen. Mit den Versuchen zur Verbesserung des Unterrichts im Französischen allseitig vertraut, hat Verfasser dieselben, soweit sie zu ersprießlichen und auf den ersten Unterrichtsstufen anwendbaren Resultaten geführt haben, in verständnisvoller und praktischer Weise verwertet. Die Lectüre ist in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt, ohne derselben jedoch die systematische Darstellung und gründliche Einübung der sprachlichen Elemente zu opfern. Der Lautlehre und Aussprache, sowie den grammatischen Formen ist eine planmäßige und ernste Arbeit gewidmet, für einen hinlänglichen Schatz unentbehrlicher Vokabeln ist mit aller Umsicht Sorge getragen, und eine wolgewählte Sammlung gebräuchlicher Redensarten ist den verschiedenen Stufen des Leitfadens einverleibt. Die herkömmlichen schablonenhaften Übersetzungsaufgaben sind weggeblieben, dafür aber sind Übungen fruchtbarerer Art in reichster Fülle herangezogen. Die beigegebenen, den Text veranschaulichenden Abbildungen bedürfen heute keiner Rechtfertigung mehr, nachdem solche Lehrbehelfe, gemäß dem Vorgange des Comenius, bereits seit längerer Zeit von bewährten Methodikern im franz. Anfangsunterricht erfolgreich angewendet worden sind. Dass Herr Riha diesen Unterricht auch durch andere geeignete Mittel: durch Schullieder, Jugendspiele, Märchen, Gespräche, Gedichtchen, Räthsel etc. lebendiger und anziehender zu machen bemüht war, verdient ebenfalls Anerkennung. Besonders zu loben ist noch die Rücksicht, welche in der Anlage des ganzen Buches auf die verschiedene Leistungsfähigkeit der

Schüler genommen ist, so dass auch den schwächeren die Aneignung des Wichtigsten ermöglicht, zugleich aber den besonders befähigten und fleißigen zu weiterem Fortschritt Stoff und Anleitung geboten wird. — Auch die Ausstattung des Buches ist eine sehr gute, und so kann dasselbe als Leitfaden des französischen Unterrichts in gehobenen Volksschulen (Bürgerschulen) bestens empfohlen werden.

Pröhle, Abhandlungen über Goethe, Schiller, Bürger und einige ihrer Freunde. Potsdam 1889, Stein.

Diese Sammlung von Abhandlungen, die zumeist in der Sonntagsbeilage der Vossischen Zeitschrift, im Feuilleton der Nationalzeitung, in Westermanns Monatsheften und anderen Zeitschriften erschienen sind, berührt Gebiete, die mit dem Literaturunterrichte in mehr oder weniger naher Beziehung stehen. Sie sind wieder abgedruckt und gesammelt worden nicht so sehr um der Form willen, als vielmehr deshalb, weil eine jede Abhandlung nach irgend einer Seite hin etwas neues in stofflicher Hinsicht enthält und so unsere Kenntnis über Goethe, Schiller, Bürger und einige ihrer Freunde (z. B. Körner, Moritz) ergänzt. Einige der Abhandlungen, wie Goethe und der Harz oder Goethe in Potsdam und Berlin (1778) haben auch localgeschichtliches Interesse. Die Schule wird am meisten Nutzen ziehen aus den Aufsätzen über Hermann und Dorothea (die Zeit der Idylle im preußischen Hofleben und in der deutschen Literatur, Hermann und Dorothea im Verhältnisse zur deutschen Geschichte), Iphigenie und das Wintermärchen (Euripides und Goethe, Euripides und Shakespare), Schillers Jugendjahre und Erziehung, Bürgers Leonore. — In einem Anhang sind Knesebecks Briefe an Gleim aus den Jahren 1792—1798 als Seitenstück zu Goethes Campagne in Frankreich abgedruckt, darunter einer besonders lehrreich wegen seiner außerordentlich anschaulichen Schilderung der Kanonade von Valmy. Ähnlich wie die Sammlung von K. Biltz (die in demselben Verlage erschienen ist) dürfte sich auch die vorliegende Pröhle'sche auch zur Privatlectüre für Seminaristen ganz besonders eignen. W.

Adam, Berthold. Theilbarkeit der Zahlen, Programm. — Abhandlung des k. Gymnasiums zu Klausthal. 10 S. Fol. Leipzig 1889, Fock. Preis 50 Pf.

Der Verfasser suchte die Perioden aller Theiler bis hundert und gibt jene der Stammbrüche an, nebst den zugehörigen Resten. Dass es bei so großen Ziffernreihen (z. B. die Periode des Theilers 97 ist 96ziffrig) nicht ohne Druckfehler abgehen konnte, war vorauszusehen. So fanden wir bei den Theilern 29, 49, 53 und 59 die Anzahl der Reste mit der Anzahl der Ziffern der Periode nicht in Übereinstimmung. Die Ergebnisse seiner mühevollen Rechnung fasst der Verfasser in mehreren recht interessanten Lehrsätzen zusammen; bei Aufstellung von Übungsaufgaben wird man davon Gebrauch machen können, z. B. dürfte es wenig bekannt sein, und ist doch leicht zu merken, dass 10001 ein Vielfaches von 73 ist. — Die Arbeit sei daher der Aufmerksamkeit der Fachgenossen bestens empfohlen. H. E.

Maier, A., Prof. in Karlsruhe. Vorschule der Mathematik. 32 S. Karlsruhe 1889, A. Bielefeld. Preis 1 Mk.

Die Druckschrift soll das Studium der Mathematik, besonders das Selbststudium dadurch erleichtern, dass dem Lernenden ein Einblick in die zur Anwendung kommenden logischen Gesetze eröffnet wird. Demnach erörtert der Verfasser die Begriffe von Raum und Zeit, von Massen und Kräften, des Zahlensystems, der Grundrechnungsarten etc.; erklärt sodann den Unterschied zwischen Grundsätzen und Lehrsätzen, die Methode der mathematischen Schlussform und des Beweises. — Der Verfasser will den Zahlen nicht die Eigenschaft der Stetigkeit zuerkennen, darin können wir ihm jedoch nicht beistimmen. Da die Zahlen, als das Maß der Menge, auch Raum und Zeit messen, so muss ihnen nothwendig in ihrer Gesammtheit diese Eigenschaft zukommen, und wir sagen gewiss nichts neues, wenn wir behaupten, dass die irrationalen Zahlen im ganzen System die Stetigkeit herstellen.

Den Unterschied zwischen „Theilen“ und „Messen“ halten wir für einen rein physikalischen; denselben in der Arithmetik aufrecht zu erhalten, entbehrt des wissenschaftlichen Grundes. Auch ist die Behauptung nicht richtig, der Multiplikator müsse stets eine unbenannte Zahl sein. Es kann dies wol in vielen Fällen angenommen werden, wenn man aber Strecken, Flächen oder Kilogramme mit unbenannten Zahlen multiplicirt, so muss das Produkt mit dem Multiplikand stets gleichnamig sein; sollen aber Flächen, Körper oder Bewegungsgrößen als Produkte erhalten werden, so muss der Multiplikator eine benannte Zahl sein; mit andern Worten heißt dies, die Benennung des Produktes ergibt sich durch eine von dem Rechnungsvorgange ganz unabhängige Schlussbildung. (Westermann, Riga 1888, Kymmel.) Natürlich gelten die vorstehenden Bemerkungen in arithmetischer Umkehrung auch bezüglich der Division, wodurch allein schon die arithmetische Unterscheidung von Messen und Theilen hinfällig wird. — Aufgefallen ist uns nur noch ein Druckfehler, welcher sich auf den Seiten 28 und 29 dreimal wiederholt und einen Verstoß gegen das Einmaleins enthält. Im übrigen mag das Heftchen immerhin einem Anfänger beim Selbststudium dienlich sein. H. E.

Heinemann, L., Seminarlehrer, Wolfenbüttel. Rechenbuch für Volksschulen. Wolfenbüttel 1889, Zwissler. 1. Theil, Unterstufe, 66 S. 30 Pf. 2. Theil, Mittelstufe, 90 S. 40 Pf. 3. Theil, Oberstufe, 94 S. 50 Pf.

Die Unterstufe enthält den Zahlenraum bis hundert, wobei zuerst nach der Grube'schen Methode bis 10, dann in Abstufung bis zum Zahlenraum zwanzig und hundert vorgeschritten wird. Die Mittelstufe behandelt den Zahlenkreis bis tausend nebst den Tausendsteln, einfache Brüche und das Rechnen mit mehrnamigen Zahlen. Die Oberstufe bietet Übungsmaterial für die Bruchrechnung, die bürgerlichen Rechnungsarten und Raumberechnungen. Der Verfasser spricht die Überzeugung aus, es sei der Lehrstoff in seinem Umfange zu verringern, damit durch dessen Vertiefung den Schülern die Aneignung erleichtert werde. Wir halten dafür, dass die Unterstufe für die ersten zwei Jahre aller Volksschulen einen recht brauchbaren Lehrbehelf bildet, dass aber die beiden andern Hefte höchstens einer Landschule hinreichendes Übungsmaterial bieten. H. E.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Hierzu vier Beilagen: 1. von **Bleyl & Kaemmerer** in **Dresden.** 2. von **Gerhard Kühtmann** in **Dresden.** 3. von **Ed. Wartig's Verlag** (Ernst Hoppe) in **Leipzig.** 4. von **Wilh. Rudolph** in **Giessen.**

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XIIII. Jahrgang.

8. Heft, Mai 1891.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 8. Heftes.

Die Lebensschule Johann Jakob Wehrli's, des ersten thurgauischen Seminardirectors.

Von Dr. H. Morf-Winterthur.

(Fortsetzung.)

10.

Je näher der Tag des Abschieds herankam, je schwerer lastete auf Eltern und Kindern der Gedanke an eine solche Trennung. Man kam überein, dass sie keine gar lange sein solle.

Am 27. März 1810 reiste der Sohn Wehrli's ab unter dem Versprechen, längsten Falls in sechs Wochen wieder zurückzukommen. Die beiden Schwestern begleiteten ihn bis nach Töß, wo sie in der (damals noch hölzernen, bedeckten, engen) Brücke unter Thränen von ihm Abschied nahmen. Sein erstes Nachtquartier sollte Zürich sein. Abends 9 Uhr kam er daselbst an. Von einem thurgauischen Pfarrer hatte er einen Empfehlungsbrief an einen geistlichen Herrn in Zürich. Er suchte diesen auf. „Ich traf ihn," berichtet er, „in einer Gesellschaft von fast lauter Geistlichen, wie ich merkte, an. Und bei welchem Geschäft? Beim Kartenspiel! Gott im Himmel, was ist das, dass ein so hochstehender Herr Pfarrer und seines Gleichen Karten spielen darf und kann, dachte ich, der ich bisher den schlimmsten Begriff von diesem Spiel erhalten hatte. Ich glaubte bisher, dass sich nur faule, liederliche Leute mit diesem Spiel abgeben und kein ehrlicher Mann sich damit befassen könne. In unserem Ort waren damals die Kartenspieler die verachtetsten Burschen, und sie trieben dieses Geschäft daher auch sehr geheim. — Mein Empfehlungsschreiben hatte den Herrn Pfarrer nicht stark genirt. Er las es, und ohne vom Sitz aufzustehen ordnete er eine Magd ab, mich in einen Gasthof, Schwert oder Storchen, wo ich wolle, zu führen. Er ließ mich ziemlich fühlen, dass ich nicht die rechte Zeit gewählt hätte, ihn aufzusuchen. Die Magd konnte mir aber sagen, dass das Schwert und der Storchen etwas vornehme Gasthöfe seien, und in solche wollte ich eben nicht. Auf meine Frage, wie weit es noch bis zum nächsten Wirtshaus auf dem Lande an der Strasse nach Bern sei, sagte sie: ‚eine

Stunde von hier in Altstätten.‘ Gut, bemerkte ich, dahin will ich heute noch, und nahm mit Dank Abschied. Gegen 11 Uhr kam ich in Altstätten an und erhielt noch eine gute Herberge, wo ich am Morgen lange und fest schlief.“

Der zweite Tag führte unsern jungen Reisenden bis Rothrist; am dritten, nachdem er der Gefahr, in die Hände eines napoleonischen Werbers und unter Recruten zu gerathen, glücklich entronnen war, langte er in später Dämmerung in Hofwyl an. „Auf der Strasse,“ erzählt er, „traf ich den damaligen Oberknecht Studer an, der meinen Namen sogleich aus bloßer Vermuthung nannte und mich gar freundschaftlich zu Herrn Fellenberg führte. Dieser nahm mich wolwollend auf, maß mich aber ziemlich betrachtend vom Kopf bis zu den Füßen, und es kam mir vor, als habe er eine größere Persönlichkeit erwartet. Nach einer kurzen Erkundigung nach meinem Vater und nach meiner Reise kehrte er mit der Schreibfeder in der Hand ‚gute Nacht‘ wünschend wieder in sein Schreibcabinet zurück. Sogleich brachte man mir das Nachtessen und dann ward mir mein Lager angewiesen, das mir eine gute Nacht verschaffte.“

Wie Fellenberg den neuen Ankömmling prüfte, vernehmen wir wieder am besten aus Wehrli's Feder selber:

„Am folgenden Morgen brachte mir Herr Fellenberg zur Lectüre verschiedene Schriften, meist Abhandlungen über Hofwyl, machte mich mit den beiden Lehrern Griepenkerl und Lippe, auch mit Dr. Albrecht, dem Vorsteher des landwirtschaftlichen Instituts (im nahen Buchsee) bekannt und empfahl mich ihnen. Mich ermahnte er nun, die Schriften fleißig zu lesen, Unterrichtsstunden bei den Lehrern zu besuchen und Hofwyls Gebäude, landwirtschaftliche Geräthe, Felder zu besichtigen und so vorerst Hofwyl kennen zu lernen.

„So vergingen bereits 14 Tage, während welchen er mich zuweilen sowol über die Lectüre, über meinen Besuch in den Unterrichtsstunden als auch über meine Beobachtungen auf dem Hofwyler Territorium examinirte. Von jetzt an aber ertheilte mir Herr Fellenberg bestimmtere Anweisungen für meine Thätigkeit, was mir gegenüber den bisherigen unbestimmten sehr lieb war. Ich musste in bezeichneten Räumen über die darin vorkommende Ordnung oder Unordung der Gegenstände, über den Zustand gewisser Grundstücke, über das Betragen der Schüler in gewissen Classen, über Fleiß und Benehmen der Taglöhner und anderer Arbeiter von Zeit zu Zeit relatiren, was ich nicht ungern that, da mir mein Wunsch, mich bei diesem Geschäft nicht als Spion erscheinen zu lassen, gewährt wurde.“

Wieder nach vier Wochen, gegen Mitte Mai, folgte eine neue Probe. Fellenberg ließ etwa 25 Taglöhnerkinder kommen und stellte den noch nicht 20 Jahre zählenden Wehrli als Lehrer und Arbeitsleiter an ihre Spitze. Und als er sah, wie gut es demselben gelang, den Unterricht mit der Arbeit zu verbinden, schien er vor Freude fast außer sich zu kommen, klopfte ihm auf die Achsel, sprechend: „Es geht, mein Freund; nun wollen wir die Armenschule beginnen."

Da eine solche Anzahl von Knaben für den Anfang zu groß war, entließ Fellenberg sämmtliche Taglöhnerskinder bis auf eines und nahm dafür einige aus den nächsten Dörfern auf. Der junge Wehrli lebte und arbeitete mit ihnen, theilte ihr Essen, schlief mit ihnen, er war ihr Vater. „Aber bald hieß es, die Armenkinder in Hofwyl müssten zu viel arbeiten, hätten zu wenig Erholung; Fellenberg wolle dadurch die Taglöhner und Knechte entbehrlich machen, wolle sich an diesen Armen bereichern. Ein paar derselben wurden von ihren Eltern fleißig besucht und bemitleidet; einer lief auf Anstiften fort; die übrigen waren unter solchen Umständen schwer zu leiten, so dass sich Fellenberg entschloss, sie alle wieder zu entlassen und statt Nachbarsarme arme Kinder aus entfernten Orten sozusagen blindlings auszuwählen und in die Anstalt aufzunehmen." Das war Ende Mai 1810.

„Bis dahin," erzählt Wehrli, „rechne ich meinen Aufenthalt in Hofwyl zu meiner Vorbereitungs- und Prüfungszeit. Wiederholt sprach Fellenberg zu mir über seinen Plan von der Armenschule, die er aber auch sehr oft Industrieschule nannte. Auffallend war er von dieser Idee eingenommen. Die Darstellung derselben sprach mich aber auch sehr an, und ich zweifelte nicht an der Möglichkeit, sie realisiren zu können. Nicht blos einmal sagte er mir, dass die schöne Idee der Armenhilfe oder Armenerziehung von Pestalozzi ausgegangen sei; sie zu realisiren sei ihm aber misslungen; das dürfe bei uns nun nicht auch der Fall sein. Er, Herr Fellenberg, wolle zeigen, dass sie ausführbar sei, und dazu müsse man nun einmal alle Kräfte zusammennehmen. Es handle sich bei unserer Unternehmung nicht blos um die Stellung einiger armer Knaben, sondern um die Erziehung der armen Kinderwelt überhaupt. Unsere Anstrengung müsse den Regierungen und den Erziehern den Beweis leisten, dass Pestalozzi's Idee eine Wahrheit sei."

Diese Idee, wie Fellenberg sie auffasste, findet wol in folgender Darlegung ihren klarsten Ausdruck:

„Die Erziehung der armen, verwaisten, verlassenen Kinder muss eine Erziehung zur Arbeit sein, denn darauf beruht die Möglichkeit ihrer Lebensexistenz. Diese Erziehung zur Arbeit muss aber gleichzeitig und gleichmäßig die Kinder zur vollen naturgemäßen Entwickelung ihrer menschlichen Anlagen führen, denn darauf beruht die Würde des menschlichen Daseins und der menschenwürdigen Betreibung der Arbeit.

„Diese Erziehung darf aber um so weniger schon in der Mitte abgebrochen werden (wie gewöhnlich geschieht, wo die Zöglinge im 14. Jahre entlassen werden[1]), als diese Kinder kein elterliches Haus haben, das ihnen Aufenthalt und Zuflucht gewähren könnte. Die Anstalt muss sie also bis zu völliger Vollendung der Erziehung — bis zum 18. bis 20. Jahre — behalten, was auch noch andere wesentliche Vortheile gewährt. Es muss also eine Arbeit gewählt werden, welche allen diesen Bedingungen, namentlich der freien Entwickelung der leiblichen und geistigen Anlagen der Kinder und der Gründung einer menschlichen Existenz für die große Mehrzahl derselben am meisten und leichtesten entspricht. Eine solche ist in erster Linie der Landbau. Kein anderer Beruf bietet eine solche Mannigfaltigkeit und Reichhaltigkeit von nützlichen, der Gesundheit zuträglichen Beschäftigungen für jedes Alter und Geschlecht; kein anderer ist so ausgebreitet über das ganze Land und bedarf und ernährt so viele Hände; kein anderer steht auch mit vielen anderen Berufsarten in so vielfacher Wechselbeziehung, wodurch selbst der Übergang zu anderen Beschäftigungen dem geschickten Landbauer ermöglicht wird; kein anderer gibt so viel Stoff und Gelegenheit zum Vergleichen und Unterscheiden, zu vielseitigen Ansichten, scharfen Beobachtungen, Verbindungen, Trennungen, Schlüssen, so viel Gelegenheit zum Danke, zur Liebe und Verehrung des Allvaters und zur Veredlung des Gemüths. Kein anderer Beruf erleichtert so sehr, die Zöglinge bis in das Alter höherer Reife, da man sie mit voller Beruhigung entlassen kann, im Erziehungshause zu behalten und als Miterzieher und Lehrer der Jüngeren zu benützen. Kein anderer Beruf endlich gibt den Kindern so sehr das Bewusstsein, dass sie sich selbst und dem ganzen Hause durch ihrer Hände Arbeit die Mittel zu einem gesicherten Lebensunterhalt, das tägliche Brot, verschaffen. In all diesen Hinsichten hat der landwirtschaftliche Betrieb den entschiedenen Vorzug vor industriellen, fabrikmäßig betriebenen Arbeitszweigen, die doch allein außer dem

[1] Vergl. Riecke in Schmids Encyclopädie, 10. Thl. S. 295 ff.

Landbau bei der Armenerziehung im größeren Maße in Betracht kommen könnten. Damit ist jedoch die gelegentliche, nebenhergehende Erlernung einzelner mit der Landwirtschaft in naher Beziehung stehender Handwerke von einzeln dazu befähigten Zöglingen nicht ausgeschlossen."

11.

Mit Anfang Juni 1810 begann nun die eigentliche Armenschule. Durch Unterschlagung — Zweitheilung — der sogenannten großen Taglöhnerstube hatte Fellenberg ein Wohn- und ein Schlafzimmer mit dem Nöthigsten eingerichtet. Dann trat der erste Zögling ein, ein Luzerner. Mit Absicht und weiser Überlegung wurde auf einmal nur einer aufgenommen. Nicht nur wurde die Erzieherarbeit an und für sich leichter, sondern dieses Verfahren gewährte auch den Vortheil, dass die früher eingetretenen und schon einigermaßen an Ordnung und Regel gewöhnten Zöglinge ein Kern für die neu ankommenden wurden. Am 4. Juni kam ein zweiter.

Aber schon im Anfang, am 5. Juni, sollte Wehrli das Herbe und Rücksichtslose in Fellenbergs Wesen und Charakter erfahren. In einem Briefe an seinen Vater lesen wir:

„Am 5. Juni morgens um 6 Uhr, da ich zu Herrn Fellenberg ging, um, wie gemeiniglich alle Morgen, zu fragen, was den Tag durch zu arbeiten sei, war er so böse, dass er mit scharfem Blick und zorniger Miene sogleich meine gestrige Unachtsamkeit, Zerstreuung und Hinlässigkeit bei der Arbeit tadelte und mir bittere Vorwürfe machte. Auch sagte er, dass ich die Frau nicht hätte herumführen und ihr noch etwas abnehmen und von meinen (2) Knaben weggehen sollen. — Eine Frau aus Deutschland als Reisende kam nämlich auf mich zugesprungen und bat mich recht sehr, eiligst ihr das Merkwürdigste allhier zu zeigen, weil sonst niemand hier sei, der ihr rechte Auskunft geben könne und wolle. Ich that's, und das dauerte höchstens eine Viertelstunde, und sie gab mir, ich wollte aber nichts nehmen, zwei Batzen, die ich im Büreau abgeben wollte, weil ich dadurch an der Arbeit versäumt hatte, man nahm sie aber nicht an. — Auf dieses sein Räsonniren antwortete ich sehr wenig; doch war ich ganz und gar nicht erschrocken; ich stand fest vor ihm. Was mich aber am meisten verdross, war, dass er am Ende, da ich zur Thür hinausgehen wollte, noch sagte: ‚Mach' nur, dass du gehest.' — Als ich nun den Tag hindurch allem nachdachte, so entschloss ich mich fest, ihn denselben Abend noch oder am Morgen um meine Entlassung zu bitten. Ich ging also am Abend wieder zu ihm. Da war er voller Lieb-

lichkeit. Immer lächelte er mich an, aber ich war nichtsdestoweniger finster und mürrisch und mochte gar nicht lachen. Er predigte mir immer von der Absicht seiner Armenschule vor und wie ich als Lehrer dabei so glücklich werden könne. Ich ließ ihn reden bis zuletzt. Da sprach ich zu ihm: ‚Herr Fellenberg! Ich habe heute den ganzen Tag Ihren Reden vom Morgen nachgedacht, und nun habe ich mich entschlossen, heim zu gehen, ich bitte daher um meine Entlassung.‘ ‚Was, was, was, mein Freund!‘ sagte er hierauf sehr verwundert. ‚Ach, Du hast dem Ding so nachgedacht? Ach, tausend; ich meinte es nicht halb so böse. Siehst, ich habe halt ein lebhaftes Gefühl, und oft machen mich viele Geschäfte verdrießlich‘ etc. Kurz, er war ganz reuig und sagte mir allerlei Schönes und wie ich da glücklich werden könne; und seitdem ist er so freundlich wie noch nie. Ich werde aber nicht darauf eingehen; ich kenne ihn schon als einen, der fast mehr verspricht, als er zu halten imstande ist.“

In demselben Briefe erzählt Wehrli: „Vorgestern regnete es hier, da löste ich mit meinen zwei Knaben einen alten Strohsessel auf, und wir flochten ihn wieder, und sehr schön kam er heraus, dass sich jedermann verwunderte. Nun sagte mir Herr Fellenberg, dass er mich nach Freiburg in die Strohflechterschule schicken wolle, etwa einen Monat lang; ich könne da vieles sehen und merken und dann meine Kinder auch Stroh flechten lehren.“

Nachdem er noch von einigen Bekannten und Freunden — Weber, Schoch, Sibeth — gerühmt hatte, dass sie ihm Unterricht ertheilten, auch einige Kleider geschenkt hätten, fährt Wehrli fort: „Aber so mache ich es! Sobald mir Herr Fellenberg noch einmal so kommt, und ich unschuldig bin, so gehe ich, besonders wenn die Arbeiten zunehmen. Armenschüler habe ich jetzt eben zwei, mit denen ich nur arbeiten muss, so dass ich ihnen einzig am Sonntag Lectionen geben kann. Jedermann hält sich auch darüber auf, dass Herr Fellenberg uns so arbeiten lässt. Arbeiten muss ich jetzt noch immer von morgens 6 bis abends 7, oft bis 8 Uhr. Doch bin gesund; nur müssen die Knie beim Jäten oft leiden. Nachts und morgens lerne ich. Aber dazu bin ich entschlossen: Ein Jahr bleibe ich, nicht länger.“

Auf Ende Juni 1810 veranstaltete Fellenberg ein landwirtschaftliches Fest in Hofwyl. Solche Veranstaltungen waren eines seiner Mittel, Propaganda für seine der Förderung des Menschenwols geltenden Ideen zu machen. Einladungen gingen nach allen Seiten aus. Das Fest begann Donnerstag, den 23. Juni und dauerte drei Tage. Vorzeigung der Ackerbaugeräthe, Berathungen über landwirt-

schaftliche Gegenstände, Besichtigung der Culturen etc. boten für die beiden ersten Tage reichlichen Stoff. Der dritte — Samstag — war der Haupttag, „das Fest der Freude für alle Stände". Nachmittags kam die Tagsatzung von Bern her, begleitet von den Gesandten von Frankreich, Preußen, Bayern und Österreich. Die Berner Musik und ein Volkschor begrüßten ihren Einzug auf dem Gut. Hierauf stellte Fellenberg die Zöglinge seiner zwei Institute vor: der wissenschaftlichen Anstalt für die Söhne höherer Stände und der landwirtschaftlichen Schule von Münchenbuchsee (auch alles Herrensöhne), hielt eine der Sache angemessene Rede, theilte Prämien aus und richtete an jeden Empfänger ein ermunterndes Wort. Es folgte hierauf ein Lied und Musik, dann musste Wehrli mit seinen zwei Schülern vortreten. Fellenberg setzte nun seine Ideen über Armenerziehung auseinander und wie er hoffe, eine Armenschule aufzustellen als ein schönes Beispiel zur Nachahmung. Zu den zwei Knaben gewendet, sprach er: „Über euch, meine lieben Knaben, nehme ich nun Vaterstelle ein; euch will ich von jetzt ab als Vater erziehen und euch zu Menschen zu bilden suchen, die dem Vaterland einst große Dienste leisten können etc." „Und du, Wehrli aus dem Thurgau," fuhr er fort, „der du dich vom Anfang deines Hierseins an immer so bescheiden, fromm und fleißig betragen, dass du die Wertschätzung und Liebe jedes Verständigen erworben, fahre in deinem tugendhaften und sittlichen Wandel stets so fort. Und, will's Gott, wirst du es auch thun." Ein mit besonderem Bezug auf die Armenschule gesungenes Lied und Musik schloss diesen Act. Nachdem der Tagsatzung noch der Gebrauch der Strohschneid- und Erdäpfelschneidmaschine gezeigt worden war, war die Hauptfeier zu Ende Es folgte dann für die hohen Gäste ein Bankett im Schlosssaal und um 7 Uhr fuhren die Gesandten wieder ab. In der Allee vor dem Schlosse war für die Sänger, die Knechte und Mägde, Handwerker, Taglöhner eine reiche Mahlzeit bereitet. Während des Essens spielte die Musik, und wer lieber tanzte als aß, konnte seine Gelüste befriedigen. Später kam noch das vornehmere Personal, Fellenberg mit. Diese zogen zum Tanz in die neue Scheune und lebten diesem Vergnügen bis gegen ein Uhr. Über 3000 Personen hatten sich über diese drei Tage in Hofwyl eingefunden. Fellenberg hatte seinen Zweck, Interesse für seine Bestrebungen weitherum zu wecken und davon reden zu machen, erreicht.

12.

Zu den zwei ersten Zöglingen der Armenschule kamen bald weitere aus verschiedenen Cantonen. „Das war schon eine Familie,"

schreibt Wehrli, „deren Glieder trotz der Verschiedenheit des Charakters und ihrer Gewohnheiten sich wider Erwarten recht freundlich und treulich zusammenlebten und mir mitunter wol Verdruss, aber noch mehr Freude machten. Gar viel wurde sie von Herrn Fellenberg besucht, der immer viel zu sagen, viel zu fragen, viel zu corrigiren und anzuordnen hatte. Er befasste sich nicht nur mit dem Allgemeinen, sondern auch mit jedem einzelnen Zögling. Neben seiner unverkennbaren Güte erfuhr ich seinen Ernst, seinen Scharfsinn, seine Strenge oft auf eine Weise, die mir zuweilen schwere Stunden machte, sogar schlaflose Nächte, so dass in mir Zweifel aufstiegen, ob ich dieser Aufgabe nach seinen Forderungen gewachsen sei. Wenn er dann zuweilen von Pestalozzi's Unternehmen auf dem Neuhof, von seinen Fehlgriffen, von großen Kosten mit geringen Ergebnissen, von seinen schweren Erlebnissen etc. erzählte, da wurde mir meist mehr schwer als leicht. Wenn er dann aber wieder daher kam und seine Zufriedenheit mit dem Fortgang äußerte; wenn mir diese imposante Gestalt auf die Schultern klopfte und freundlich fragte: ‚Wie geht's, mein Freund?‘ wenn er eben so wolwollend mit den Zöglingen sprach, so ward mein Muth wieder ganz beflügelt, ich gewann wieder neues Vertrauen zu ihm und zu mir. Wenn ich dann mit den Knaben die Liedchen sang, deren ich schon einige auswendig eingeübt hatte, bald während der Arbeit auf dem Felde, bald nach der Arbeit am Schlusse des Tages vor dem Hause, dann waren wir ganz froh und glücklich. Ich sage wir, denn ich theile mit den Zöglingen alles: Arbeit. Nahrung, Kleidung, Wohnung, Spiel, alles, dass man mich häufig für einen Zögling ansieht. Selbst zum Behälter meiner Kleider habe ich auch nur ein Banktröglein, wie die Zöglinge.“

Ende Juli 1810 antwortet Wehrli dem Vater auf verschiedene Fragen also: „An Gott denke ich gewiss oft und niemals ohne vielen Dank. In die Kirche bin ich anfangs oft gegangen, aber jetzt einige Male nicht mehr, denn ich hatte viel zu lernen und so blieb ich daheim, wo ich aber wahrlich nicht ohne Erhebung des Herzens und sonntägliche Andacht blieb . . . . Meine Knaben befinden sich wol, besonders wenn sie Feierabend haben. Sie sind gerne und ungerne hier. Meine Arbeiten sind während der Ernte Ähren und Strohhalme zusammen zu lesen. Die mit Schülern aufgelesenen Ähren werden besonders ausgemessen und aufbehalten. Alles, was die Armenschule verrichtet, muss ich besonders aufzeichnen. Im hinteren Gemach schlafen wir, im vorderen arbeiten wir, flechten Strohsessel, fabriciren

Fußdecken etc. Überhaupt ist es in allen Theilen weit besser, als in den ersten zwei Monaten. Seit jenem Mal hat mir Herr Fellenberg nicht einmal mehr ein unfreundliches Wort gegeben, geschweige ein böses. Er soll es aber mit allen seinen Dienstleuten so machen, dass er sie im Anfang strenge und dann nach und nach gelinder behandelt. — Auf die Landwirtschaft richte ich mein Auge so viel als möglich, und aus meinem Tagebuch will ich Euch einmal zeigen, dass ich auf sie Acht habe. Instrumente des Ackerbaues zu handhaben finde ich hier sehr wenig Gelegenheit, doch bin ich schon mit der eisernen Harke und mit der hölzernen Pferdehacke, auch mit dem Passauf gefahren. Ich muss weder Korn schneiden noch mähen; nur einen kleinen Versuch, Korn zu mähen, habe ich gemacht. Hier wird überhaupt das Getreide nicht geschnitten, sondern gemäht. Gestern hat mir Herr Fellenberg gesagt, ich solle Dir schreiben, dass Du Dich doch nach einem Armenschüler umsehen möchtest. Er wird sich auch an die Hilfsgesellschaft in Zürich wenden, um von dort einige zu bekommen. Die Armenschüler können doch hier zu gebildeten Menschen erzogen werden, die einst glücklich werden mögen. Wenn sie auch viel arbeiten müssen, so macht das nicht viel; man will sie eben zur Thätigkeit gewöhnen, und mancher, der einst vielleicht nur gemeiner Soldat zu werden getaugt hätte, kann hier ein ehrenwerter Landbürger werden."

Dem jungen Wehrli war Pestalozzi's Ausspruch nicht unbekannt: „Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne Fertigkeiten."

In Hofwyl sei er zur Einsicht gekommen, dass er früher viel zu viel Wert auf Kopfkenntnisse gelegt habe; die Ausübungskenntnisse, d. h. das Können, das habe er nun erlebt, seien die unentbehrliche Ergänzung dazu; es hänge auch der Volksschule die Überschätzung angelernter Schulkenntnisse sehr an. Immerhin vermehre er seine Kenntnisse, wo und wann er könne und meint: „Ich bleibe etwa ein Jahr da, und dann kann ich vielleicht an einen Ort kommen, wo ich über alles froh bin, was ich weiss."

Briefe aus den Herbstmonaten melden nach Eschikofen:

„Ich bin, Gott sei Dank, stets recht gesund und wol und besonders seit drei Wochen der gesündeste, fröhlichste und zufriedenste Mensch. Herr Fellenberg kommt mir immer je länger je mehr mit der größten Freundlichkeit und Liebe zuvor. Meine Arbeit gleicht der Gärtnerei. Schon mancher Fremde redete mich als Gärtner an;

denn ich bin die meiste Zeit mit meinen Knaben im botanischen Garten. Ich bin jetzt der Arbeit auch so gewohnt, dass ich sie sehr liebe und also den ganzen Tag gerne beschäftigt bin. Nur indess mit dem Lernen geht es schlecht. Wiewol mir Herr Weber immer Unterricht im Französischen anerbietet, so kann ich denselben doch nicht mehr benutzen, weil meine Knaben sich mehren. Diesen Abend kam ich müde vom Felde heim, wo ich von morgens 7 bis abends $5^1/_2$ Uhr Erdäpfel ausgraben half, während die Armenschüler die Erdäpfel den Knechten und Taglöhnern auflesen mussten. Nun bin ich noch verpflichtet, bis 7 Uhr Unterricht zu geben, was ich alle Nacht nach der Arbeit thun muss. Um 7 Uhr haben wir das Nachtessen, und bis die Buben dann ins Bett gebracht sind, wird es 8 Uhr. Dann gebe ich gleichwol noch dem Mechaniker eine Stunde Lection.“

Der letzte Brief aus dem Jahre 1810 stammt aus der Weihnachtswoche. Es heißt darin: „Es geht mir sonst in meiner Schule gut. Wenn ich mich von meinen acht Knaben umgeben sehe, so dünke ich mich zuweilen so groß, ich fühle mich so innig in ihrer Mitte, dass ich selbst nicht weiß, wie mir ist. Aber wenn ich dann auch wieder den öfteren Verdruss in Abzug bringe, so bleibt mir wenig wahre Freude mehr übrig; sogar hat der erstere oft das Übergewicht.“

13.

Ein Brief vom Jänner 1811 zeugt von einer etwas gedrückten Stimmung:

„Wir essen jetzt,“ schreibt Wehrli dem Vater, „in der Scheune, und da gibt's nie Fleisch als am Sonntag; doch essen wir immer allein, und mir gilt es gleich, ob ich Fleisch habe oder nicht; ich habe genug anderes. Zwar habe ich hier fast ein Jahr verlebt und die Armenschule auf einen ordentlichen Fuß gestellt; die Aussichten auf das Gelingen solcher Armenschulen habe ich schon ziemlich aufheitern geholfen und alles zeigt, dass es in der Folge noch gut gehen könne. Aber bei alledem sehe ich für mich nichts besonders Erfreuliches voraus. Es kommt jetzt wieder der Sommer, wo ich wahrlich wieder manchen harten Tag, manches Rückenweh, Beinweh etc. zu erwarten habe. Neben strenger eigener Leibesarbeit fordert man noch geschickte Buben von mir. Zwar komme ich in meinen Geschäften mit Noth durch; aber Mühe und Sorgen und Furcht, dass man die Sache immer noch nicht recht gemacht haben möchte, stehen in Haufen vor mir. Eines sage ich, dass ich sicherlich nicht länger als höchstens vier Jahre hier bleibe; denn die Buben werden unterdessen älter und

geschickter, können arbeiten, und jeder wird gerne etwas für sich haben wollen.“

Noch in demselben Monat kam Wehrli in große Versuchung, Hofwyl nach kurzer Zeit — auf Ostern 1811 — zu verlassen. — Die zweite Classe der Knabenschule in Frauenfeld wurde vacant. Pfarrer Kappeler und der Kreisschulinspector drangen in ihn, die Stelle anzunehmen. Die Mutter war auch sehr dafür, dass er die Gelegenheit benutze, wieder in die Heimat zurückzukehren; der Vater nahm die Sache ruhiger und überließ dem Sohne, nach seiner Überzeugung zu handeln. Dieser war anfänglich sehr für die Sache eingenommen; die Nähe der Eltern, der größere Lohn, die leichtere Arbeit, die Aussicht auf gesellschaftlichen Verkehr in der Stadt etc. machten ihm für den Augenblick den Kopf warm. Aber so jung er war, ließ er sich doch nicht von den mächtigen ersten Eindrücken hinreißen. Er fing bald an, die Sache ruhiger zu überlegen und fand fast mehr Gründe, die gegen die Annahme als für dieselbe sprachen. Er legte sich die Fragen vor: Passe ich Landbewohner in die Stadt? Sind deine Kenntnisse für diese Classe wirklich hinreichend? Wirst du den derben Stadtknaben auch imponiren? Kannst du in Frauenfeld mehr für deine Fortbildung thun als in Hofwyl? Ist's nicht unrecht, dem Herrn Fellenberg, nachdem du ihm doch manches zu verdanken hast, schon wieder untreu zu werden? Könnte es dich nicht einmal gereuen, diese Familie armer Kinder so leicht verlassen zu haben? Wenn auch der Lohn in Frauenfeld größer ist, darf ich ihn zum Hauptbeweggrund machen? Wo steht dir eine schönere Zukunft in Aussicht? Diese Betrachtungen wirkten abkühlend auf ihn, und er beschloss, vor einem definitiven Entscheid gelegentlich Fellenbergs Rath zu hören.

Über die bezügliche Unterredung zwischen beiden gibt Wehrli seinem Vater also Bericht:

„Vergangene Woche ist Herr Fellenberg unpässlich gewesen. Er ließ mich nachts zu sich rufen und fragte, was meine Buben machten und bezeugte über alles seine Zufriedenheit. Da er in so guter Laune war, dachte ich, ihm meine Lage wegen Frauenfeld zu entdecken und that es wirklich. Hierauf redete er wol eine Stunde lang mit mir wegen dieser Sache und alles mit den besten Worten. Gestern Abend redete er wieder mit mir darüber. Ich theile Euch die Hauptsache davon mit. Erstens stellte er mir die Aussichten vor Augen, die ich hier habe und sagte u. a.: ‚Ist es, dass du mehr Lohn in Frauenfeld hast, oder dass du dann näher bei den Eltern bist, oder

denkst du da mehr dein häusliches Glück zu machen, möchtest du dich etwa verheiraten oder lieber in einer Stadt wohnen?' Ich erwiderte ihm, die zwei ersten Punkte — höherer Lohn und Nähe der Eltern — seien meine Hauptbeweggründe, dass ich mich nach Frauenfeld wünsche. Nun sagte er: ,den Lohn betreffend kommst du hier einst noch höher; wenn du in Frauenfeld den Tisch abrechnest, so hast du auch nicht mehr als 300 Gulden; dies ist nun auch lebenslänglich, während ich hier imstande bin, dich noch besser als den Studer (Oberknecht) zu stellen, der jetzt nebst Tisch auf 40 bis 50 Louisdor kommt; und ich werde dir den Lohn von Jahr zu Jahr vermehren; das vergangene, also das erste Jahr, hattest du 10 Louisdor; im zweiten gebe ich dir 12½, im dritten 15, im vierten 17½, im fünften 20 Louisdor. Dann wirst du ja so viel haben wie in Frauenfeld. Und wer weiß, wie es dir dort geht. Hier ist auch immer mehr Ehre; und dann trägst du das Bewusstsein in dir, auch etwas zum Besten der Menschheit, der ich lebe, gethan zu haben. In Frauenfeld trittst du in den älteren Schulmeisterschlendrian zurück, hier aber stehst du an der Seite von Lehrern; da kannst du nur fragen, wenn du etwas zu wissen verlangst, und in einigen Stücken hast du dich selber auch noch zu bearbeiten, so dass du also noch froh sein solltest, an der Seite eines Mannes zu stehen, der dir helfen will. Kurz, wenn du meinen Überzeugungen, wenn du mir glauben willst und das Bessere wählen, so wirst du fortfahren, mir an meinem Werke Hilfe zu leisten und Hand zu bieten. Wenn du jedoch gehen willst, so bin ich an Gehilfen und Lehrern nicht entblößt. Es sind mir den Sommer über zwei angetragen, einer von St. Gallen, einer von Basel; es wäre mir leid, wenn du fortgingest, und hingegen lieb, wenn du bliebest.'"

Auf diese Unterredung hin erklärte Wehrli seinen Eltern, dass er nicht nach Frauenfeld gehe, sondern in Hofwyl bleibe, „der Mutter zum Leide, dem Vater zur Freude".

Dass die Gelegenheit zur Fortbildung in Hofwyl für ihn größer sei, als in Frauenfeld, leuchtete Wehrli gleich ein; dass er durch möglichste Benutzung derselben für seine weitere Laufbahn als Erzieher und Lehrer am besten sorge, konnte er sich nicht verhehlen. Ohne seinen Pflichten und Sorgen für die Armenschüler irgendwie Abbruch zu thun, benutzte er das freundliche Anerbieten der Lehrer am wissenschaftlichen Institut und an der landwirtschaftlichen Lehranstalt zu Münchenbuchsee, ihm zu seiner Fortbildung die Hand zu bieten, mit Eifer und Lust. Außer den schon genannten Griepen-

kerl, Lippe, Albrecht waren Hesse, Laur, Dr. Giesberger, Stählin etc. stets bereit, seine Wissbegierde durch Rath und Unterricht zu befriedigen. „Schon der Unterrichtsplan, nach welchem diese Männer ihren Unterricht ertheilten, war geeignet, einen den geistigen Gesichtskreis erweiternden Überblick über das Gebiet alles menschlichen Wissens zu geben; um so viel mehr musste aber die Nähe dieser Männer und die Besprechung mit ihnen auf den empfänglichen Geist Wehrli's belehrend und ermunternd einwirken."

Über Wehrli's Thätigkeit, Erfahrungen und Erlebnisse im Jahre 1811 geben dessen übersichtliche Aufzeichnungen und Briefe den besten Aufschluss. In jenen lesen wir:

„Im Jahre 1811 wuchs die Zahl der Zöglinge auf 13 an. Gegen Ende December kam der 14. Obschon meine Arbeit, meine Sorgen, die Wachsamkeit etc. über alle sich häufte, so machte mir die Vermehrung doch Freude. So verschieden an Charakter, an Vorkenntnissen, an physischer Kraft, an Alter etc. sie waren, so verschieden ich sie daher auch behandeln musste, so bildeten wir doch zusammen eine Familie, als wenn wir einander schon von Jugend auf angehört hätten. Ein noch nicht ganz 6 Jahre alter hatte noch keine Schule besucht und war physisch so zurück, dass ich ihm nicht nur Vater und Lehrer, sondern noch Mutter sein musste. Ein anderer schon fast 14 Jahre alter Vagabund kannte noch keinen Buchstaben; dem musste ich auch noch Lesen lehren. Fast alle waren in den nöthigsten Schulkenntnissen auffallend, einige sehr zurück, aber keiner war unter ihnen, der nicht ordentliche Anlagen hatte. Beim Schulunterricht hatte ich viele Classen zu beschäftigen, was mich wenig genirte, wol aber recht interessirte, bei aller Verschiedenheit doch jedem bestmöglich angehören zu können. Die Orthographie gab fast am meisten zu thun."

„In Hinsicht der Handarbeiten stieß ich oft auf Schwierigkeiten. Fellenberg machte es zur Hauptforderung, dass der Armenzögling lerne verständig, d. h. gut und fleißig arbeiten. Beide Punkte machten mir viel Verdrießlichkeiten. Unser Principal blieb strenge auf seinen Forderungen. Ich fühlte auch sehr gut, dass er recht habe. Aber häufig, wenn er im Punkt des Fleißes auch zufrieden war, so war er es nicht im Punkt der Exactität. Ja nicht selten traf der Vorwurf des Mangels an gründlicher Arbeit, den er den Knaben machte, mich, indem ich darin zu wenig streng und, die Wahrheit zu sagen, selbst noch nicht exact genug in den landwirtschaftlichen Arbeiten war. Hierin hatte ich auch noch zu lernen. Auch der Punkt des

Fleißes gab mir viel zu thun. Die meisten Knaben waren nicht an ein geregeltes, noch weniger an ein andauerndes Arbeiten gewöhnt. Besonders war das Jäten, welches oft tagelang die einzige einseitige Beschäftigung war, gar nicht geeignet, den Fleiß zu fördern. Ich selbst fand die schwerste jeder andern Arbeit nicht so schwer und mühselig, wie das Jäten, besonders wenn man der Saat halber nicht dazu knien durfte, sondern gebückt die Arbeit verrichten musste."

Neben dem Jätekreuz brachte das Jahr 1811 unserm jungen Wehrli recht ermunternde Erlebnisse.

Der 21. Juni war für ihn ein Weihe- und Segenstag. Da machte er die persönliche Bekanntschaft des Mannes, den er von früh an verehren gelernt hatte, dessen Name ihm von je mit einem Heiligenschein umflossen war: Pestalozzi's. Schon in des Vaters Schule hatte er von ihm gehört; in Frauenfeld hatte man täglich auf ihn als den genialen Erfinder der wahren Lehrmethode hingewiesen; in seiner Schule in Leutenegg war „pestalozzische Unterrichtsweise" das höchste Ziel nach dem er strebte; dessen Elementarbücher waren seine Führer; in Hofwyl hörte er Fellenberg mit großer Hochachtung, mit Liebe und Bewunderung von dem Manne als dem Vater der Idee der Armenerziehung so oft und so begeistert sprechen. Diesen Mann zu sehen, sprechen zu hören, ihn fragen zu dürfen, musste ihm als eine besondere Gunst des Himmels erscheinen. Dieses Glückes sollte er theilhaftig werden.

„Es war am 21. Juni," erzählt Wehrli, „als Fellenberg in Begleitung eines Fremden auf mich zuschritt mit der Frage: ‚Kennst du diesen Mann? Wer meinst du wol, dass es sei?' Beschreibungen seiner Persönlichkeit ließen mich sogleich auf Pestalozzi schließen, wesshalb ich auf ihn rieth. Hierauf eilte der Fremde hastig auf mich zu und sagte: ‚Ich bin's!' bot mir die Hand, sprach freundlich, einnehmend mit mir und verhieß wieder zu kommen, um nähere Bekanntschaft mit mir zu machen. Dies geschah später auch mehrmalen, und niemals kam er nach Hofwyl, ohne meine Anstalt zu besuchen. War ich schon lange durch diesen Mann, den ich liebte und hoch verehrte, geistig gehoben und angeregt worden, so machte die nähere Bekanntschaft mit ihm, der Austausch unserer Ideen und Erfahrungen einen bleibenden guten Eindruck auf mich."

„Hatte Pestalozzi," fügt Pupikofer bei, als er Wehrli mit seiner Kinderschar arbeiten, Wehrli als freundlichen Erzähler, Lehrer und Genossen mit ihnen leben und lernen sah, „freudig eingestanden, dass er die Idee seiner Armenschule in der Wehrlischule verwirk-

licht sehe, so lag in diesem Zeugnisse des verehrten Mannes das Weihewort zu Wehrli's Armenerzieherberuf. Ein solches Wort ist geeignet, in reinen Seelen ein Feuer der Begeisterung zu entzünden, das in den härtesten Prüfungen das Herz warm zu erhalten vermag."

Auch Fellenberg ließ es an Ermunterungen und Zufriedenheitsbezeugungen nicht fehlen. So duldete er z. B. nicht weiter, dass man die Zöglinge Wehrli's im Gegensatz zu den Herrenknaben des großen Instituts Armenknaben heiße und seine Anstalt Armenschule; Wehrliknaben und Wehrlischule oder Industrieschule solle ihr Name sein.

Am 29. Juli 1811 fand wieder die Jahresversammlung der landwirtschaftlichen Gesellschaft in Hofwyl statt. Fellenberg freute sich des Anlasses, die Wehrlischule in ihrer Erweiterung den Festgästen vorstellen, auf deren Erfolge und Gedeihen hinweisen und dem Leiter derselben öffentliche Anerkennung zollen zu können.

„Wie ich," schreibt Wehrli dem Vater, „im Angesichte der ganzen Gesellschaft mit meinen 11 Knaben ein Examen abgelegt hatte, redete Herr Fellenberg noch besonders zu mir, erzählte alles, wie ich hierher gekommen, wie es bisher mit mir gegangen sei, wie er es bisher mit mir gemacht und bis jetzt gehabt habe. Alles mir zur Ehre und zum Ruhm; nur eines hätte ich verschwiegen gewünscht, dass ich nämlich ihm und der Anstalt zulieb eine Schule in Frauenfeld von dreifachem Ertrag ausgeschlagen habe. — Am Ende sagte er, er könne nun nicht anders, als mir zur Belohnung auch etwas zu geben, obschon nicht irdische Güter das seien, was den Menschen glücklich mache, und drückte mir zwei Louisdor in die Hand, langte dann nochmals in die Tasche und sagte: ‚Ich habe in meiner Jugend einst für meinen Fleiß von meinen Eltern diese Medaille erhalten; nun empfange du sie.'"

Gegen Ende des Jahres 1811 veröffentlichte Fellenberg einen Bericht über die bereits errungenen Erfolge der Armen- oder Wehrlischule, verbunden mit der dringenden Einladung an alle Freunde der Erziehung, mit eigenen Augen in Hofwyl von der Anstalt Einsicht zu nehmen, um die Überzeugung zu gewinnen, dass die in Hofwyl befolgte Methode der Armenerziehung anwendbar und auch in Verbindung mit der einfachsten Dorfschule ausführbar sei. Obwol infolge dieser Einladung eine Menge Neugieriger von nah und fern nach Hofwyl kamen, wollte doch von keiner Seite her ein ähnliches Unternehmen versucht werden. So trefflich die Wehrlischule sei, so könne man sich nicht verhehlen, dass deren Existenz doch nur auf zwei Persön-

lichkeiten und ihrem gegenseitigen Einverständnis beruhe. Wie leicht könne ein Zufall oder der Tod das schöne Werk zerstören, hieß es. Fellenberg dachte daher auf weitere Mittel und Wege, wie er dasselbe für die Zukunft und für die Allgemeinheit sichern könne.

14.

Im Jahre 1812 stieg die Zahl der Zöglinge über 20. Die Aufgabe Wehrli's schien eine fast unlösbare. Er sollte den Unterricht besorgen, die Feld- und Hausarbeit leiten und die bei dieser in verschiedenen Localitäten vertheilten Zöglinge beaufsichtigen, also an verschiedenen Orten zugleich gegenwärtig sein. Fellenberg fand es durch die Umstände geboten, Wehrli einen Gehilfen zu geben.

Wie schwer das hielt, zeigt schon der erste Versuch.

„Heute vor 14 Tagen“ schreibt Wehrli am 6. Mai 1812, „kam unvermuthet ein junger Mensch von 20 Jahren von Herrn Fellenberg hergeführt auf mein Zimmer, als ich mich eben in ein Buch vertiefte und die Knaben mit Spiel sich unterhielten. Es war ein Sonntag. ‚Das wird dein Gehilfe werden, um dir zur Seite zu treten‘, sagte Herr Fellenberg. ‚Gut‘, erwiderte ich, ‚dass man mir Hand bieten will‘, und bewillkommte den neuen Gehilfen. Dann wurde ihm sogleich in unserm Schlafzimmer ein Bett nach unserer Weise aufgerüstet und Herr Fellenberg verließ uns mit der Bemerkung, der junge Mensch sei ihm von Herrn S. in S. empfohlen und dazu bestimmt, in allen Beziehungen in meine Arbeiten sich zu theilen. Am Montag Morgen aber beim Aufwachen machte der neue Ankömmling gar große Augen aus seiner Lagerstätte heraus, als er sah, wie ich und die Knaben in Thätigkeit waren, unsere Betten zu machen, das Zimmer zu kehren und so vor dem Frühstück alles in Ordnung zu bringen. Kaum war er auch aufgestanden, so sagte er, er wolle wieder heim, er bleibe nicht da, das sehe er schon, und ging, Herrn Fellenberg es zu sagen. Etwas von Fellenberg aufgemuntert blieb er doch den Tag über noch da, aber am folgenden Morgen zog er weiter.“

So hatte Wehrli auch ferner die Anstalt allein zu führen.

Im Jahre 1812 hatte Fellenberg die Versammlung der landwirtschaftlichen Gesellschaft auf Ende September hinaus verschoben. In welch feierlicher Weise die Armenschule dabei gleichsam in den Mittelpunkt gestellt wurde, berichtet Wehrli seinem Vater in ausführlicher Darlegung:

„Den 28. des abgelaufenen Monates,“ schreibt er am 6. October, „bestimmte Fellenberg zu der Versammlung der landwirtschaftlichen

Gesellschaft, bei welcher die Prüfung der Armenschule auch ein Hauptgegenstand sein sollte. Mir blieb die Sache von Seiten des Directors verschwiegen bis auf den Abend vor dem Tage selbst. Da war es schon gegen 10 Uhr, als mich Herr Fellenberg auf sein Zimmer kommen ließ und mir die mit uns vorhabende Sache kurz erzählte und zugleich zu verstehen gab, dass er es mir wol schon früher gemeldet hätte, wenn er nicht die Absicht gehabt hätte, mich mit den Knaben ohne alle vorhergegangene Vorbereitung dem landwirtschaftlichen Personale vorzustellen.

„Der Tag begann und wir räumten auf im Hofe, im Wäldchen, allenthalben in unsern gewöhnlichen Werktagskleidern. Um 8 Uhr gingen wir noch ins Feld und jäteten bis 9 Uhr. Dann gingen wir nach Hause, wuschen Füße, Gesicht und Hände rein, kleideten uns in rein gewaschene Zwilchkleider, ich wie die Knaben, und begaben uns auf den Ruf des Herrn Fellenberg um $9^1/_2$ Uhr der Hütte im Wäldchen zu, wo uns die zahlreiche Gesellschaft, lauter angesehene Personen höhern Standes, erwartete. Einige der Knaben wurden bei der Menge dieser Leute muthlos; der größere Theil aber, und besonders ich, blieben gefasst. Da handelte ich mit ihnen dergestalt, als wenn mir niemand zusähe, und dabei ging die Sache so günstig von statten, dass es mich jetzt noch, wenn ich daran denke, herzlich freut.

„Zuerst nahm ich das Trockene des Unterrichts vor: das Lesen, das Kopfrechnen, das Zifferrechnen, die Formenlehre etc. etc., alles kurz und so schnell wie möglich, damit die Aufmerksamkeit der Zuhörer erhalten, ihre Neugierde gleichsam gereizt und befriedigt werde. Dann gings zur Prüfung der Kenntnisse von den Pflanzen, den Erden, Steinen; hernach zur Musik, endlich zu Militärübungen und zur Gymnastik über. Bei dem Exerciren, als ich die Knaben in eine Linie gestellt und dann alle 21 in einer Reihe aufmarschiren und der Gesellschaft gegenüber halten ließ, trat Herr Fellenberg hervor und redete vor allem Volke die Knaben also an: ‚Meine Kinder! Ihr wisset alle wol, dass ich gegen euch Vaterpflichten übernommen habe; die meisten kamen zu mir im Elend und in Hilfsbedürftigkeit; ich habe euch bisher als Vater geholfen und euch erzogen und werde es immer in gleicher Weise thun. Es freut mich aber auch, dass ich an euch schon so brave und fleißige Kinder habe‘ etc.

„Dann wandte er sich an mich (ich stand ganz unten am linken Flügel bei dem Kleinsten, er aber bei dem Größten) und redete also: ‚Wehrli, du hast einen schweren, mühevollen, Tag und Nacht mit Sorgen beladenen Beruf, das weiß niemand besser als ich und du.

Aber ohne dich wäre ich auch noch nicht auf der Stufe, auf der ich jetzt bin, ohne dich wäre meine Industrieschule kaum noch zustande gekommen. Ich kann dich nicht genug belohnen für dein Werk. Du wirst dir aber nicht nur den größten Dank bei deinen Knaben erwerben und den Dank der Nachwelt, sondern höherer Segen vom Himmel wird dein Theil werden.' Während des Redens trat er immer näher gegen mich und fuhr fort: ,Ich komme nun zu dir, aber nicht um dich zu belohnen, sondern um dich in deinem Werke aufzumuntern. Ich weiß wol, dass deine kindliche Liebe den größten Theil von dem, was du hier empfängst, deinen braven Eltern zukommen lässt; nimm dies hin (ein Päckchen mit sechs Nthrn. mir in die Hand drückend) und thue dir selbst auch mehr zugute, und hier lege ich noch etwas in deine Hand, was mir mein seliger Vater einst für meinen Fleiß und meine Treue gab, so wie ich es jetzt dir gebe.' Es war eine große silberne Medaille. Alles dies vor Augen der Knaben, und der größere Theil derselben und die meisten Mitglieder der Gesellschaft waren bis zu Thränen gerührt. Nachdem wir noch einige Gesänge hatten hören lassen, marschirten wir nach Hause zurück — es war 2 Uhr — speisten zu Mittag, kleideten uns wieder um und gingen aufs Feld zu unsern gewöhnlichen Arbeiten."

„Ich habe nun gesehen, dass doch meine Thätigkeit, meine Mühe und mein Eifer für die Sache nicht verkannt wird. Ich habe gesehen, dass meine Arbeit, meine Mühe Früchte bringt von einer Art, die über allen Begriff geht. Nicht nur kommen von Zeit zu Zeit Commissionen oder Beauftragte aus verschiedenen Gegenden, die Armenschule zu untersuchen, sondern es hat sogar ein 60 Jahre alter Mann in Genf in einem Testament 100 Louisdor für diejenigen jungen Leute bestimmt, die sich zum Berufe als Lehrer für Armenschulen bestimmen wollen."

Wehrli erhielt in dieser Zeit noch weitere Ermunterungen und Zeichen der Anerkennung. Von Custer in Rheinegg wurde er mit einem kostbaren Reißzeug beschenkt und von einem Ungenannten mit fünf Louisdor, die in die Hand Fellenbergs gelegt wurden als Anfang und Grundlage eines zu bildenden Altersfonds, um ihm auf diese Weise die Sorge für die Zeit der Infirmität abzunehmen.

15.

Das Jahr 1813 war für das so schön emporblühende Werk von weittragender Bedeutung. Fellenberg hielt dafür, es sei nun an der Zeit und es liege in seiner Pflicht, Schritte zu thun und Maßregeln

zu treffen, dass die in der Armenschule befolgte Erziehungsweise als allgemeingiltig öffentlich bezeichnet und so zu ihrer Sicherung gegen alle menschliche Zufälligkeiten gleichsam in den Schutz der öffentlichen Meinung gestellt und als Norm bei der Erziehung aller anerkannt werde. Das beste Mittel für diesen Zweck schien ihm das zu sein, dass er die Anstalt durch eine eidgenössische Commission, aus competenten und angesehenen Männern bestehend, prüfen lasse und deren Befund dann in der ganzen Schweiz wie im Ausland durch den Druck verbreite. Er erbat sich in die Commission Decan Ith in Bern, de Loys in Lausanne, Dr. Rengger, gewesener Minister des Innern der helvetischen Republik, und als Suppleanten Linth-Escher von Zürich, Rathsherr Stäheli von Basel, Bernh. Meier v. Schauensee von Luzern, Rathsherr Schindler von Mollis und Oberschulherr Müller von Schaffhausen. Alle erklärten sich sofort zur Übernahme der Aufgabe bereit. Am 17. September 1813 fand sich die Commission in Hofwyl ein. Zwei Tage lang beschäftigten sie sich mit der Prüfung der Zöglinge und der Untersuchung der Anstalt; zwei Mitglieder blieben noch weitere sechs Tage, um alle Acten zu einem vollständigen und genauen Bericht zu sammeln. Rengger übernahm die Abfassung des Berichtes, der dann im Druck herausgegeben und dem menschenfreundlichen Kaiser Alexander von Russland gewidmet wurde. ‚Das Urtheil der Commission über die Armenanstalt, ihre Zwecke, ihre Einrichtungen und Erfolge war in jeder Beziehung so günstig, dass sich die Hoffnung daran knüpfte, die Staatsklugheit werde in solcher Armenerziehung das Mittel der allgemeinsten und schönsten Volksbeglückung erkennen.“

Mit welcher Sorgfalt und Gründlichkeit die Commission zu Werke ging und wie sie selbst mit Bewunderung über das Gesehene und Gehörte erfüllt wurde, mögen Hauptstellen ihrer Ausführungen zeigen:

„Die Zahl der Zöglinge beträgt 26. Wohnzimmer und Schlafstellen sind angemessen und reinlich. Die Kleidung besteht im Sommer aus Zwilch, im Winter aus Wollenzeug. Die meisten Zöglinge verstehen es, ihre Kleider selbst zu flicken. Im Sommer gehen sie meistens barfuß und zu jeder Jahreszeit ohne Kopfbedeckung.

„Tagesordnung: Im Sommer gegen 5, im Winter gegen 6 Uhr werden die Betten verlassen und sogleich wieder geordnet und das Schlafzimmer wird gelüftet; nach dem Waschen folgt die Morgenandacht, dann eine halbe Stunde Unterricht; hierauf Frühstück und nachher Arbeit bis ½12 Uhr. Um 12 Uhr wird gespeist, dann wird eine Stunde Unterricht ertheilt, bis 6 Uhr gearbeitet, hierauf das

Nachtessen eingenommen, Spiel getrieben, noch eine halbe Stunde dem Unterricht gewidmet, zwischen 8 und 9 Uhr schlafen gegangen. Im Sommer dehnt sich jedoch die Arbeit, im Winter der Unterricht auf mehr Zeit aus, so nämlich, dass das Minimum des Unterrichts zwei, das Maximum vier Stunden täglich beträgt. Am Sonntag ist der ganze Morgen theils den Andachtsübungen, theils dem Unterricht gewidmet; auch am Nachmittag werden noch einige Stunden für den Unterricht verwendet, der Abend zu körperlichen Übungen, Spielen oder Spaziergängen. Die Nahrung liefert die Gesindeküche; zum Frühstück Suppe, Gemüse, Milch, Brot; ebenso zum Mittag- und Nachtessen, unter Zugabe von Kartoffeln; am Sonntage Fleisch. Wein oder andere geistige Getränke sind ausgeschlossen; auch Wasser wird bei Tisch nicht getrunken. Wehrli sitzt am einen Ende des Tisches und theilt, während er selbst speiset, die Speiseportionen aus.'

„Die Gegenstände des Unterrichts sind: Lesen, Schreiben, Zeichnen, Rechnen, Singen und das, was von Sprachlehre, geometrischen Begriffen, Kenntnis der alltäglichen Naturerscheinungen und Culturerzeugnisse, Geographie und Geschichte des Vaterlandes für die künftige Bestimmung der Zöglinge nützlich und wissenswert ist; dazu kommen noch allgemeine Verstandesübungen, sowie der religiöse und moralische Unterricht. Bei Ertheilung des Unterrichts wird keine bestimmte Ordnung befolgt, sondern dieser oder jener Gegenstand behandelt, je nachdem die Zöglinge zu dem einen oder anderen aufgelegt sind."

Anerkannt und gerühmt werden die Fertigkeit im Lesen und die Nettigkeit der Aussprache und die Richtigkeit des Ausdruckes, die gute, saubere, sehr lesbare Handschrift, die Zweckmäßigkeit des ikonographischen Zeichnens, die große Fertigkeit im Kopfrechnen und in der schriftlichen Darstellung der Rechnungsaufgaben, besonders auch der reine harmonische Gesang, die mannigfachen Kenntnisse der Zöglinge in der Naturkunde, Geographie und Vaterlandsgeschichte in Vergleichung mit der sehr kurz zugemessenen Unterrichtszeit; ebenso belobt werden die Aufsätze sowol in Hinsicht des Inhalts als der Form, sie seien oft ganz fehlerfrei, alle schriftlichen Arbeiten überhaupt sauber und rein gehalten; aus der Geometrie werde alles gelehrt, aber einfach und fasslich, was für den Handwerker und Landwirt Bedürfnis sei. „In Bezug auf die Methode hat die Commission nur zu wünschen, dass für den Unterrichtsgang in den einzelnen Fächern angemessene Hand- und Schulbücher verfasst werden möchten, gibt auch zugleich eine Reihe von Bruchstücken aus dem (verloren

gegangenen) Tagebuch und den Briefen Wehrli's, die, fügt Pupikofer bei, durch vollständigere Auszüge bereichert, eine der schätzbarsten Volksschriften werden könnten: Wie Wehrli seine Kinder lehrt."

Ganz besondere Wirkung that immer der Gesang der Wehrliknaben. „Wir haben," sagt der Bericht, „dem Gesang von Wehrli's Schülern nicht ohne innige Rührung zugehört, und wahrlich, wenn man sie singen hört, aus vollem Herzen und aus ganzer Seele und dabei bedenkt, was diese Kinder einst waren und was sie jetzt sind, so hält es schwer, trockene Augen zu behalten."

Für Wehrli war der Gesang ein vorzügliches Erziehungsmittel. Er war bei ihm und seinen Zöglingen wie der Ausdruck, so auch wieder eine Quelle der Heiterkeit, der Ermuthigung und des frommen und liebenden Zartgefühls. Es waren in der That auch die harmonischen Gesänge der Wehrliknaben eine für die damalige Zeit ganz neue Erscheinung, und auch Fremde, welche so häufig die Anstalt besuchten, notirten sich den Gesang der Wehrliknaben als eine der ersten Merkwürdigkeiten.

„Wenn wir," lesen wir weiter im Bericht, „von den Resultaten des Unterrichts sprechen, so vergesse man ja nicht, dass hier nicht sowol von einer Lehranstalt, als von einer Arbeitsanstalt die Rede ist, dass der eigentliche Unterricht gewissermaßen nur als Nebensache und die Arbeit als Hauptsache betrieben, und was die Zöglinge lernen, den größten Theil des Jahres hindurch in zwei Stunden des Tages von ihnen erlernt wird. Dieser Anordnung, vermittelst welcher der Unterricht nie bis zur Ermüdung fortgesetzt wird, sondern vielmehr zur Erholung von der körperlichen Arbeit gereicht, ist es denn hauptsächlich zuzuschreiben, dass man bei den Zöglingen durchaus nichts von der in Schulen so gewöhnlichen Zerstreutheit, Unachtsamkeit und Schläfrigkeit bemerkt, dass sie mit Lust und Liebe lernen und dass das erste Element der Erziehung, ohne welches weder ein richtiges Auffassen der äußern Eindrücke, noch ein hinreichendes Einprägen des Aufgefassten möglich ist, solche Fortschritte gemacht werden können, die Aufmerksamkeit hier in einem hohen Grade herrscht. Wenn man am Ende des Tages die Zöglinge mit gespannter Aufmerksamkeit und lebhaftem, auf allen Gesichtern sich ausdrückenden Interesse einer unterrichtenden Lecture zuhören sieht, so sollte man nicht vermuthen, dass dies dieselben Kinder seien, die den Tag über zehn Stunden auf dem Felde gearbeitet haben. Allein nicht zufrieden, ihre Wissbegierde in den gemeinschaftlichen Lehrstunden zu befriedigen,

bitten die ältern Zöglinge oft um die Erlaubnis, während die übrigen schlafen gehen, noch eine Stunde mit ihren Büchern oder mit ihren Schreibtafeln zu wachen. — Doch wir hatten Unrecht zu sagen, dass der Unterricht nur zwei Stunden des Tages ertheilt werde; er wird vielmehr zu allen Stunden des Tages ertheilt, bei den Mahlzeiten, wie auf dem Felde und auf dem Felde wie bei den Spielen.“

Wehrli's Religionsunterricht, seine besondere Weise, das sittliche und religiöse Gefühl der Zöglinge zu wecken und zu pflegen, wird als trefflich anerkannt. Der Frohmuth, die gehorsame Bereitwilligkeit, die Ordnungsliebe, die Ausdauer, die körperliche Gewandtheit und Anstelligkeit, endlich die Gesundheit der Zöglinge werden als ebenso viele Beweise zweckmäßiger Erziehung hervorgehoben.

In warmer Rede und Begeisterung wird die Wehrlischule als Muster- und Normalanstalt für Armenschulen erklärt und die Hoffnung ausgedrückt, dass bald überall da, wo das Bedürfnis vorhanden sei, das Beispiel von Hofwyl nachgeahmt werde. Eine große Hauptsache sei, die richtigen Erzieher zu finden. In Hofwyl seien zur Bildung von solchen alle Hilfsmittel vorhanden; dahin solle man Jünglinge zur Ausbildung für den Armenerziehberuf senden. Wünschbar sei, dass der Wehrlischule ein von den sie jetzt leitenden Persönlichkeiten unabhängiger fester Bestand für alle Zukunft gesichert werde. Dafür bedürfe sie eines ausreichenden Dotationscapitals, für das durch ein Geschenk von 200 Schweizerfrancs von Seite A. L. Effinger von Mildegg schon ein guter Grund gelegt sei; man dürfe nunmehr weitere Gaben und Vermächtnisse erwarten. Auch wird mitgetheilt, es seien die als Geschenk für Wehrli eingegangenen Gelder als Sparpfennig für dessen alte Tage verzinslich angelegt worden.

Bei solchem Stand der Dinge, da die bedeutendsten Männer der Schweiz so überzeugend, so kräftig und laut für die Sache einstanden, war die Hoffnung, eine nationale Anerkennung der Armenschule werde rasch folgen, berechtigt genug. Allein auf die patriotische Begeisterung der Jahre 1813 und 1814 und auf die erhebende Hoffnung, es werde nach der Abwerfung des napoleonischen Joches der neue Aufbau der Staaten auf Grund des freien wahren Menschenthums geschehen als Dank für des Volkes Hingebung und Treue, folgte eine Zeit der Reaction, die auch den Muth der Edelsten lähmte. Die Commission versammelte sich nicht wieder, wenn auch deren Mitglieder stets noch der Anstalt in Hofwyl ihre Aufmerksamkeit schenkten.

„Ihre erste That,“ sagt Pupikofer, „war auch ihre letzte.“

Indessen ließ weder Fellenberg in seinem Eifer, noch Wehrli in seiner Treue nach. Es zeigte sich immer mehr, dass beide gerade diejenigen Eigenschaften besaßen, durch deren Vereinigung und Zusammenwirken allein die großartige Idee ihre praktische Ausführung erhalten konnte.

Indessen gesellten sich zu dem Commissionalbericht noch andere höchst bedeutende Kundgebungen zu Gunsten der Wehrlischule. So die sehr interessante Schrift von Pictet aus Genf, der die Überzeugung aussprach und begründete, dass einzig auf dem in Hofwyl betretenen Wege das Ziel der Veredelung der untern Stände erreicht werden könne. Der russische Gesandte in der Schweiz, Capo d'Istria, der die Hofwyler Anstalten aus eigener Anschauung kannte, sandte 1814 einen empfehlenden Bericht an seinen Herrn nach Petersburg. Graf von Ville Vieille, der im Auftrage des französischen Ministers Richelieu drei Jahre auf das Studium der Anstalten in Hofwyl, also an Ort und Stelle, verwandte, trat aufs wärmste für die Wehrlischule ein in einer Schrift, die dann auch ins Italienische und Englische übersetzt wurde. Diesen Zeugen schloss sich ein Mann an, der als Gelehrter, Schriftsteller, Staatsmann, parlamentarischer Redner und Beförderer der Volkserziehung in ganz Europa einzig dasteht: **Lord Brougham.** Er prüfte die Anstalten in Hofwyl persönlich, erstattete dem Parlament einen ausführlichen Bericht, worauf dann die Errichtung von Wehrlischulen nicht lange auf sich warten ließ, die bei den praktischen, thatliebenden Engländern bälder Verständnis und Boden fand, als bei den Deutschen, die über theoretische Erörterungen und politische Bedenken nicht leicht hinaus kamen.

Begreiflich galt nun Hofwyl bei den Franzosen, Italienern, Engländern, wie bei den Deutschen als eine Sehenswürdigkeit ersten Ranges, die kein Tourist bei Seite liegen lassen dürfe.

Inzwischen stieg die Zahl der Zöglinge der Armenschule immer höher; 1815 war sie bis zu 30 angewachsen. Die aus der ersten Zeit waren zu kräftigen Jünglingen herangediehen; die spätern und jüngsten standen an Jahren und an geistiger und körperlicher Entwickelung weit unter jenen. Dieser Umstand vermehrte die Zahl der Classen im Unterricht, wie in der Arbeit. Es konnten auch nicht leicht alle in der gleichen Localität beschäftigt werden. So war die Überwachung und Beaufsichtigung sehr erschwert und die Behütung vor störendem Einfluss unmöglich. Es fand auch solcher statt durch Knechte und Taglöhner, welche die älteren Zöglinge neckten, dass sie minder freie Zeit hätten als die bezahlten Dienstboten und dem reichen Fellen-

berg umsonst arbeiten müssten. Dass solche Anreizungen bei einzelnen Schülern verfingen, kann nicht überraschen. Fehlbare mussten wol ernstlich zurecht gewiesen werden, aber um der mangelhaften Aufsicht willen hatten sie Anspruch auf Entschuldigung und milde Beurtheilung.

Ein ernsterer Fall dieser Art lässt die Strenge Fellenbergs und die Milde und verzeihende Liebe Wehrli's in scharfem Gegensatz erscheinen. Der letztere tritt also für seine fehlbaren Pflegesöhne mit schriftlicher Erklärung an Fellenberg ein:

„Wenn ich darf, wenn ich auch etwas zur Sache zu sagen habe, so bitte ich um Schonung, um Verschonung der (zwei) Knaben vor der ihnen zugedachten Strafe. Diese Bitte geschieht nicht aus kindischer Nachsicht, nein, gewiss nicht, sondern aus Liebe und Sorgfalt für Eines und Alles. Ich bin jetzt nur zu sehr überzeugt, dass einzig Liebe und wahre Väterlichkeit unsere Knaben für Hofwyl und für alles Wahre und Gute gewinnen. Ich lasse mir's auch nicht nehmen, dass die Ausführung Ihres Vorhabens nicht die nachtheiligsten Folgen haben werde für mich und die Knaben insgesammt; nämlich Vertrauen und Liebe werden geschwächt. Ich rede aus Erfahrung und nicht aus weibischer Weichlichkeit. Ich kann die Knaben auch strafen, auch mit einer Ruthe schlagen, und ich werde es auch thun, sobald ich es nöthig finde; ich habe ihnen das auch in der letzten Unterredung mit ihnen gedroht, und nur durch Erfüllung meines Versprechens erreiche ich bei ihnen meinen Zweck. — Wir müssen zwar einig gehen, Herr Fellenberg; ohne dieses würde unser Werk ins Reich der Unordnung und Zerrüttung und auseinander gehen, und das müssen die Knaben auch wissen — und sollten es täglich sehen und hören —, dass wir einig sind. Aber mir kommt es in diesem Falle doch vor, dass den Knaben aus meiner Person eine Schwäche hervorleuchte, wenn sie nämlich sehen, dass ich gleich meine Zuflucht zu Ihnen nehmen müsse. Ich muss nothwendig an Zutrauen bei denselben verlieren. Sie aber werden wie ein Zuchtmittel in meiner Hand betrachtet. Ich muss erscheinen, wie ein kleiner Landjäger, und unsere ganze Erziehung wie eine Polizei. Es müssen die Knaben an den sie umgebenden Menschen die Beobachtung machen, dass dieselben ungeachtet ihrer Rohheit sich dennoch wol befinden. Sie werden dabei ihre eigene, mühevolle, angestrengte Lebensweise mit der Lüsternheit und Sorglosigkeit jener Leute in Vergleichung bringen; und da die guten Folgen der gegenwärtigen beschwerdevollen Lage ihnen in weiter Ferne stehen, Beispiel mehr zieht, als Lehre, das, was man unmittelbar

sieht, hört und empfindet, tiefer geht, als die unbestimmte Erwartung eines künftigen Guten oder Bösen — wohin wird die Wage sich neigen? — Was hilft endlich Zwang? — Wo ist jemals in der Welt durch Zwang etwas Gutes auf die Dauer zu stande gebracht worden?“

Das Fürwort fruchtete. Vielleicht hatte Fellenberg bei seinem Auftreten wesentlich die Absicht gehabt, den nach seiner Meinung allzu nachsichtigen Wehrli von der Nothwendigkeit größerer Strenge überzeugen zu wollen.

Die Art, wie dieser das Vorgehen Fellenbergs auffasste, musste diesen aber überzeugen, dass derselbe in seinem erzieherischen Thun mit weiser Überlegung zu Werke gehe.

Die Nothwendigkeit eines Gehilfen für Wehrli wurde durch solche Vorgänge ins klarste Licht gesetzt. Es wurde dann auch im Frühjahr 1815 ein solcher angenommen; es war ein 25 Jahre zählender Schullehrer. „Er ist,“ berichtet Wehrli, „ein sehr vernünftiger, braver Mann, den ich lieben muss. Als er erst zwei Stunden da war, sagte er: ‚Ich machte mir eine ganz andere Vorstellung von dieser Anstalt; ich sehe schon, dass ich hier nicht Befriedigung finde. Meine Schule habe ich verlassen, um an einem günstigern Platze mehr nach meiner Überzeugung wirken und handeln zu können; aber hier kann ich das wieder nicht, obschon viel mehr und besser als unter den eigensinnigen Köpfen zu B. — Dann habe ich mich auch nicht in solchen Feldarbeiten geübt, will mich auch nicht in dieselben einlassen, solange ich mein Brot durch Unterricht und Lehre verdienen kann‘. Nach einigen Wochen verließ er uns.“

Wehrli war also wieder allein.

16.

Als der junge Wehrli im März 1810 nach Hofwyl reiste, erwartete er und versprach er sich von seinem Aufenthalt daselbst nichts weiter als einige Erweiterung seines geistigen Gesichtskreises und etliche Förderung in der Ausbildung zum Lehrerberuf, dem er im Winter 1810 auf 1811 in Leutenegg wieder zu leben gedachte. Dieses bescheidene Ziel, meinte er, werde in kurzer Zeit erreicht sein. Darum versicherte er beim Abschied vom Vaterhaus, in längstens sechs Wochen werde er wieder da sein. Aber es kam, wie wir nun wissen, so ganz anders, als er es sich gedacht hatte.

Nicht sechs Wochen, sondern fast sechs Jahre währte es, bis er die Seinen wieder sah. Erst Ende 1815 gestattete ihm Fellenberg eine Besuchsreise nach der Heimat. Mit 19½ Jahren, ein unerfahrener Jüngling, war er in die Welt hinaus gegangen; als 25jähriger Mann

sah er die Stätten seiner Kindheit zum erstenmal wieder. Aber welch reiche Erfahrungen hat er in den sechs Jahren, da er von denselben fern war, gemacht, welch reiche Welt ist ihm aufgegangen, wie viel tiefer erfasst er die Aufgabe des Lehrers und Erziehers, überhaupt die höhere der Menschheit, als zu der Zeit, da er in Leutenegg des Schulamtes waltete, welche Menschenkenntnis hat er sich schon erworben, wie ausgiebig sein Wissen und sein Können bereichert. Aber wie sehr auch sein Blick in die Welt sich erweitert, seine intellectuelle Entwickelung sich gefördert und seine Lebensauffassung neue Gestalt gewonnen hat: das Edelste, was den Menschen ziert, ist ihm unversehrt geblieben oder hat sich noch verschönt: das kindliche Gemüth, eine durch die lauten öffentlichen Lobeserhebungen in keiner Weise zu verderbende Bescheidenheit und Gutmüthigkeit, die innige, fast schwärmerische Liebe zu seinen Eltern und seinen zwei Schwestern. Diese Anhänglichkeit bekundete er durch einen ununterbrochenen Briefwechsel mit seinem Vater. „Dass die Aufgabe der Erziehung," merkt Pupikofer an, „die Unterrichtsmethode, die Erfahrungen und Ergebnisse der Berufsthätigkeit, das Streben nach Verbesserung der Volkszustände durch das Mittel der Schule und der Erziehung Hauptgegenstand der Correspondenz zwischen Vater und Sohn war, gereicht beiden zur Ehre."

Der Armenerzieher Wehrli, bei seiner väterlichen Liebe zu seinen Pflegekindern, hatte das Bedürfnis, in seinen Sorgen und Kümmernissen selbst wieder als Kind bei seinem erfahrnern Vater Trost und Beruhigung zu suchen; dem Vater aber war immer etwas bange, dass sein Sohn in der Großartigkeit der Anstalten von Hofwyl und in dem von allen Seiten her ihm zuströmendem Beifalle und Ruhm sich verlieren und dem Vaterhause entfremdet werden möchte. Sohnesliebe und Vatertreue. Als der Vater aber seinem Sohne wieder ins Auge schauen konnte, erkannte er sofort, dass er derselbe geblieben sei und dass alle Einflüsse, die dessen moralischen Charakter hätten schädigen können, sein Innerstes unberührt gelassen hätten.

Wie innig er mit den Seinen die Jahre über im Geist zusammengelebt und mit ihnen sich eins gefühlt hatte, dafür zeugt auch die Thatsache, dass er in den ersten sieben Jahren die von Fellenberg erhaltene Besoldung seinem Vater zur Verrechnung in den gemeinsamen Haushalt zusandte, um nicht hinter den Schwestern zurückzustehen, die ja durch ihre ganze Thätigkeit demselben dienten. Auch später noch, bis zum Tode seiner Eltern, stellte er die Zinsen von seinen Frsparnissen dem Vater zu freier Verfügung anheim.

Wie viel mochte nicht der junge Wehrli seinem Vater aus dem Erzieherleben, der Mutter und den Schwestern aus der großartigen Welt Hofwyls mitzutheilen haben. Nur zu rasch war die Zeit zur Rückkehr nach Hofwyl wieder da. Welche Stimmung er dahin mitbrachte und welche Gedanken der Besuch in ihm geweckt hatte, sagt uns ein Brief, den er heimsandte:

„Seit ich bei Euch gewesen bin, denke ich sehr viel an Euch. Das Band der Liebe ist durch den Besuch bei Euch nur noch fester geknüpft. In den ersten Wochen hatte ich in der That Heimweh nach Euch. Ich denke oft nach, ob es nicht mein Glück wäre, wenn ich in den vertraulichen Kreis meiner Eltern und Schwestern wenigstens auf solange eintreten könnte, bis diejenige Trennung von Vater und Mutter erfolgt, die einst doch alles trennen wird. Oft scheint es mir wieder, als wenn das Schicksal mir dieses Glück nicht zutheil werden lassen, die Vorsehung mich für einen ganz andern Zweck bestimmen wolle, als im Dörfchen meiner Geburt zu wirken. Vielleicht, denke ich dann, habe ich solche Gnade vor Gott gefunden, dass er mich als ein Werkzeug seiner Hand gebrauchen will, zu thun, was er jetzt in der Welt auszuführen gedenkt, das gesunkene Zeitalter wieder aufzurichten, dass das Erstorbene wieder neu auflebe. Wer kann in der That so unmittelbar auf das Volk wirken, wie ich in meiner Armenschule? Soviel liegt nicht in der Hand weder eines Stadt- noch eines Dorfschullehrers, wie in der meinigen, denn sie sind zu sehr von dem Volke und von den Eltern ihrer Schüler abhängig. Dagegen welche reinen Freuden, Himmelsfreuden könnte ich in Eurer Mitte genießen, die mir jetzt verschlossen sind; wie erstaunlich viel Nützliches auch bei Euch ausrichten! Ein Paradies, von Enthusiasmus beseelt, könnte ich bei Euch anlegen!“

Von da an fanden die Besuchsreisen in die Heimat von zwei zu zwei oder drei Jahren statt. Die Freuden des Wiedersehens waren immer dieselben schönen und ungetrübten. Immer wieder kam bei solchem Anlass die Frage zur Sprache, ob wol der geliebte Sohn und Bruder bald bleibend in die Heimat zurückzukehren gedenke, ob er nicht einen eigenen Haushalt zu gründen und des Vaters Amt zu übernehmen Lust habe. Eine solche Aussicht war auch dem Sohne und Bruder gar tröstlich und gerne blickte er im Geiste in das Paradies hinein, das er in obigem Briefe selbst den Seinen, als höchste Himmelsfreuden bietend, in Aussicht gestellt hatte. Aber im Laufe der Zeit kam er doch zu der festen Einsicht und Überzeugung, dass die Aufgabe, die ihm in seinem Heimatdorfe zugewiesen werden könnte, ihm

nicht mehr zu genügen imstande wäre, dass er eines größern Wirkungskreises bedürfe. Er erlebte eben an sich die Wahrheit des Erfahrungssatzes: „Es wächst der Mensch mit seinen höhern Zwecken."

Verhehlen konnte er sich freilich nicht, dass es für ihn in Hofwyl schwer sein werde, eine mehr selbständige Stellung sich zu schaffen, wie sie dem reifern Manne nach und nach Bedürfnis wird, und dass vollends die Gründung eines eigenen Hausstandes unter den obwaltenden Verhältnissen so viel als ausgeschlossen sei. Doch beschäftigte dieser letztere Umstand ihn in geringem Maß; mehr im Ernst als im Scherz äußerte er bei gegebenem Anlass, er habe nicht Zeit zum Heiraten.

Dass Wehrli bei der allgemeinen Anerkennung, deren er sich erfreute, wiederholt Stellen im In- und Ausland mit selbstständiger, freier Wirksamkeit anerboten wurden, kann nicht überraschen. Aber er schwankte auch bei den verlockendsten Aussichten kaum einen Moment ernstlich. Die Liebe zu seinen Knaben und die Dankbarkeit gegen seinen Pflegevater Fellenberg ließen den Gedanken an Trennung von seiner schönen, wenn auch mühsamen Wirksamkeit in ihm nicht aufkommen. Wol mochte in ihm auch das dunkle Bewusstsein leben, die Aufgabe, die ihm die Vorsehung zur Lösung im weltbürgerlichen Hauptquartier Hofwyl an der Seite Fellenbergs gestellt, sei kaum angefangen, noch lange aber nicht vollendet.

(Schluss folgt.)

Über Schuldisciplin.

Von Bürgerschuldirector ***Eduard Siegert,*** *Rudolfsheim-Wien.*

Es ist schwer, über dieses Thema zu schreiben, weil die Gefahr nahe liegt, sich in Gemeinplätzen zu verlieren. Aber die Wichtigkeit des Gegenstandes entschuldigt es wol, wenn ich dennoch an seine Behandlung herantrete. Oft wird längst Gesagtes dadurch wieder wertvoll, dass es in neuer Gestalt auftritt oder Vergessenes aus dem Schlummer weckt.

Schuldisciplin bedeutet die Gesammtheit jener erziehlichen Maßregeln der Schule, die auf Erzielung der nöthigen Ordnung, Ruhe und Folgsamkeit der Schüler gerichtet sind; oft wird auch der thatsächliche Erfolg dieser Maßregeln mit dem Worte Disciplin bezeichnet. Eine gute Disciplin kennzeichnet sich in der Pünktlichkeit und Nachhaltigkeit, mit der die allgemeine Schulordnung und die besonderen Anordnungen des Lehrers befolgt werden, also vor allem in willigem Gehorsam. Die Nothwendigkeit einer guten Schuldisciplin ergibt sich aus dem doppelten Charakter der Schule als einer Erziehungs- und einer Unterrichtsanstalt. In ersterer Hinsicht ist ihr die Pflege des Gehorsams Selbstzweck, in zweiter Hinsicht Mittel zur Erreichung des Unterrichtszweckes. Die Einsicht in das Wesen des Gehorsams wird uns die Mittel und Wege anzeigen, die zur Erzielung einer guten Schuldisciplin führen.

Der Gehorsam besteht in der Bereitwilligkeit, seinen eigenen Willen einem fremden unterzuordnen, was erfahrungsgemäß um so leichter und rascher geschieht, je höher und kräftiger der fremde Wille im Gegensatze zum eigenen geschätzt wird. Für den Erzieher ist dies ein wichtiger Wegweiser, der ihn lehrt, seine Erziehungsmaßregeln stets so zu treffen und seine Persönlichkeit dermaßen zur Geltung zu bringen, dass sein Wille nach dem Urtheile des Zöglings jederzeit an Kraft und Intensität hoch über dem Schülerwillen zu



stehen scheint und dem Zöglinge von vornherein den Muth und die Lust benimmt, es auf den aussichtslosen Kampf mit dem starken Willen des Lehrers ankommen zu lassen. Hebung und Erhaltung seiner Autorität ist demnach die oberste Pflicht des zur Meisterschaft in der Disciplin strebenden Lehrers, und in der Wahl der Mittel zur Erreichung dieses Zweckes zeigt sich der wahre Pädagoge.

In der Erörterung über diese Wahl werden wir zunächst nach der objectiven Seite der Frage hin, nach Beschaffenheit der Erziehungsmittel und Maßregeln an und für sich die Grenzen zwischen den zulässigen und unzulässigen zu ziehen haben und sodann die subjective Seite der Frage, die in der Persönlichkeit des Lehrers ruhenden Bedingungen zur Erzielung und Erhaltung einer guten Schulzucht zum Gegenstande der Erwägung machen.

Die erstere Frage wird ihre Lösung bald gefunden haben. Eingedenk der mächtigen Wirkung seines Beispieles auf die sittliche Entwickelung seiner Zöglinge darf der Lehrer seine Autorität nur durch solche Mittel zu heben und zu erhalten suchen, die mit den Sittengesetzen in Einklang stehen, die den Lehrer als sittliche Persönlichkeit erscheinen lassen. Herzlose, kalte Strenge erscheint sonach, als dem Sittengesetze zuwider, aus dem Bereiche der Erziehungs-, der Disciplinarmittel ausgeschlossen. Mit menschenfeindlichem, drakonischem Wesen mag man immerhin ein guter Instructor sein, auf den Titel „Erzieher" erhebe man keinen Anspruch. Es ist nicht zu leugnen, dass die große Schülerzahl, das Vorhandensein verderbter Elemente mancher Schule die Einschlagung des Weges der eisernen, niederhaltenden Strenge nahe legt; aber es bleibt eine durch nichts zu rechtfertigende Ungerechtigkeit, um weniger Verdorbener willen der Gesammtheit ihren Anspruch auf menschenwürdige, liebevolle Behandlung zu verkümmern. Die Schule hat zur freien Selbstthätigkeit im Dienste der Sittlichkeit zu erziehen, und wenn sie, da ja das Wesen des Sittlichen in der Unterordnung, in der Entsagung besteht, jene Schranken fest und unverrückbar aufrichten muss, innerhalb deren absolute Unterwerfung des kindlichen Willens unter die starre Autorität der Schulordnung ein Gebot der Nothwendigkeit ist, so darf sie, sofern sie zur Selbstthätigkeit und Selbstständigkeit erziehen will, in der Disciplinirung der Kinder nie so weit gehen, dass sie der freien Regsamkeit der Kindesseele, der Offenbarung des individuellen Naturells und Temperamentes Gewalt anthut. Nicht die Unterdrückung kindlicher Eigenthümlichkeiten, wenn sie auch augenblicklich der Erhaltung der Schuldisciplin sich feindlich gegenüberstellen, ist die Aufgabe des Erziehers,

sondern die Anpassung derselben an die Bedürfnisse und Ansprüche der Schule. Zum bloßen Niederhalten ist das Studium der Pädagogik überflüssig, das verstehen Laien auch; der Pädagoge muss seine disciplinare Kraft in anderer Weise bewähren. Das bloße anerkennende Urtheil, dieser oder jener Lehrer halte gute Disciplin, kann deshalb für die Schätzung seiner thatsächlichen pädagogischen Leistungen nicht unbedingt maßgebend sein; es ist immer erst nöthig zu wissen, durch welche Mittel er die Disciplinirung seiner Schüler zustande bringt. Gelingt ihm dies durch die natürliche Kraft seiner Autorität, durch die Lebendigkeit und Vollendung seines Unterrichtes, durch weise Verbindung des Starken mit dem Milden, dann erst mag ihm die volle Wertschätzung zutheil werden, die jeder verdient, der mit normalen Mitteln den möglichst hohen Zweck erreicht.

Sind wir somit hinsichtlich des Wesens der Disciplinarmittel zu dem Ergebnisse gelangt, dass sie mit den Sittengesetzen im Einklange stehen müssen, so handelt es sich jetzt um die Beantwortung der Frage, wie die Persönlichkeit des Lehrers behufs Geltendmachung und Erhaltung seiner Autorität beschaffen sein muss. Da kommt nun zunächst die äußere Persönlichkeit des Erziehers inbetracht; diese ist, weil die Kinder am Concreten, Sinnenfälligen hängen und für die Bedeutung des Geistigen erst mittelbar Verständnis erlangen, für die Disciplin nicht völlig gleichgiltig. Es ist ja eine bekannte Forderung, dass der Lehrer von körperlichen Gebrechen frei sein soll; die Jugend besitzt hiefür ein viel zu scharfes Auge, und ihre Geneigtheit, körperliche Mängel vom rein ästhetischen Standpunkte aus zu beurtheilen, ist weit größer als ihre Einsicht in die Bedeutungslosigkeit solcher Gebrechen für den wahren Wert des Menschen. Daraus erhellt aber, wie sehr der Lehrer in seiner Haltung, seinen Bewegungen und Geberden, in seiner Sprache, selbst in seiner Kleidung bedacht sein soll, sich stets innerhalb der Grenzen des Schönen, des Wolabgemessenen zu halten. Würde und schönes Maß im Auftreten imponirt jedermann, vor allem der Jugend. Beherrschung des Äußeren lässt auf Beherrschung des Inneren schließen und deutet auf die höchste Bethätigung menschlichen Wollens: auf Charakterstärke und Selbstüberwindung. Bei dieser Gelegenheit sei zugleich jener heftigen Gemüthserregungen gedacht, die den Körper, also das Äußere des Menschen, in starke Mitleidenschaft ziehen: der Affecte. Sie können, wenn sie sich des Menschen in höherem Grade bemächtigen, zum gefährlichsten Feind der äußeren Würde und Gemessenheit werden, und der Lehrer hat deshalb alle Ursache, sich ihrer Fesseln zu entwinden und Ruhe und

Besonnenheit in seinem Thun und Handeln walten zu lassen. Der Zustand des Affectes führt nur zu leicht auf jenes Gebiet, welches der Autorität am gefährlichsten ist: das Gebiet des Lächerlichen. „Hat man einen Menschen in den Gesichtswinkel gestellt, wo er lächerlich erscheint, so rettet ihn nichts mehr", sagt Auerbach, und der Lehrer möge sich die Wahrheit dieses Wortes wol zu Gemüthe führen. Einer der häufigsten Affecte, zu deren Ausbruch die Vorkommnisse des Schullebens Veranlassung geben, ist der Zorn. Obwol er innerhalb gewisser Grenzen mächtige pädagogische Wirkungen zu erzielen vermag und zur Geltendmachung der Autorität dann und wann berechtigt erscheint, so führt er doch leicht über den Gipfel des Zulässigen auf die schiefe Ebene des sittlich Verwerflichen oder des Lächerlichen und verwandelt sich in das Gegentheil eines Erziehungsmittels. Selbst die Heiterkeit, welche nach Jean Paul der Himmel ist, unter dem — Gift ausgenommen — alles gedeiht, kann in ihrer Ausartung zum Affecte die Schulzucht bedenklich untergraben. Häufige Lachsalven in der Schule sind die Wirkung einer Freiheit seitens des Lehrers, die sich nur der besonders tüchtige, der durch seine Fähigkeiten besonders hoch über die Schüler hinausragende Disciplinator ungestraft erlauben darf; den an Macht Geringeren ziehen sie hinab. Die gemeinsame Affectsbethätigung zeigt an, dass Lehrer und Schüler ein Gebiet betreten haben, auf dem der Abstand zwischen ihnen beseitigt oder doch wesentlich vermindert ist, und es ist für den Lehrer gefährlich, dieses nivellirende Gebiet häufiger zu betreten.

Indessen sind die körperliche Erscheinung und die äußere Haltung des Lehrers für die Erhaltung einer strammen Schulzucht doch von weit minderer Bedeutung als seine inneren Eigenschaften. Die disciplinatorische Kraft körperlich dürftig ausgestatteter Erzieher tritt wohl ebenso häufig zur Erscheinung, als die erziehliche Unfähigkeit körperlich begnadeter. Die Kraft zur Herrschaft liegt im Geiste, der selbst in der unscheinbarsten Hülle seine imponirende Macht zur Geltung bringt, wie die körperlich unscheinbaren Heldengestalten eines Prinz Eugen, Friedrich II. oder Napoleon I. beweisen. Die inneren Eigenschaften nun, die den Lehrer zum Disciplinator befähigen, liegen erstlich in seinen geistigen Fähigkeiten, in seinem Wissen und intellectuellen Können, ferner in seinen Willens- und Gemüthsbethätigungen. In ersterer Hinsicht wird der Lehrer seine Autorität um so sicherer wahren und befestigen, je mehr er die Schüler von der Überlegenheit und dem Umfange seines Wissens und Könnens zu überzeugen vermag. Dazu gehört wieder zweierlei: einmal das thatsächliche Vor-

handensein weit überlegener Kenntnisse und Fertigkeiten, und dann die Fähigkeit, dieselben durch die Kraft und Vollendung des Unterrichtes zur gehörigen Geltung und Anschauung zu bringen. Man sehe auf die erstere Forderung nicht mit Geringschätzung herab und wiege sich nicht in dem stolzen Besitze ansehnlicher geistiger Schätze im Vergleiche zur Dürftigkeit des kindlichen Besitzes. Der Zahn der Zeit lässt nichts unbenagt und macht auch vor dem Wissen des Lehrers nicht Halt. Es ist keine bloße Phrase, dass jeder Stillstand Rückschritt bedeutet. Die Wissenschaft, die menschliche Erkenntnis, ist in beständigem Vordringen begriffen, und wer nicht mit ihr gleichen Schritt hält und ihre Erfolge nicht wenigstens in den Hauptzügen in großen Umrissen begleitet, für den verwandeln sich viele seiner stolzen Wahrheiten in verhältnismäßig wenigen Jahren in Irrthümer, in wertlosen Plunder.

Es genügt für den Lehrer nicht, auf einem höheren Standpunkte zu stehen als die Schüler, sondern es ist für ihn von Wesenheit, unter allen Umständen und in jeder Phase des Unterrichtes sich auf gleicher Höhe zu erhalten; denn ein einmaliges Hinabgleiten führt auf schlüpfriger Bahn so tief hinab, dass die Erklimmung des früher eingenommenen Gipfels ein Ding schwerer, anhaltender Mühe wird. Jede von den Kindern — und unter den fähigen Schülern der Oberclassen gibt es scharfe Controlore — entdeckte sachliche Irrung des Lehrers bedeutet die Verkümmerung eines für Erhaltung der Schulzucht hochbedeutsamen Gutes: des misstrauenslosen Emporsehens der Schüler zu der Untrüglichkeit und Unfehlbarkeit des ihm durch den Lehrer vermittelten Unterrichtsstoffes. Fortbildung und Unterrichtsvorbereitung sind deshalb wichtige Erfordernisse zur Erhaltung der Lehrerautorität.

Aber der bloße Besitz sicherer Kenntnisse ist erst eine Bedingung zur Erreichung des genannten Zweckes; eine zweite muss noch hinzutreten, um bezüglich der intellectuellen Voraussetzungen des Lehrers den disciplinaren Erfolg zu verbürgen, das ist die Gabe der rechten Mittheilung der Kenntnisse. Das bloße Innehaben derselben mag den Menschen an sich zieren; für den Lehrer sind sie ein todtes Pfund, wenn er sie unterrichtlich nicht auszubeuten, nicht zu verwerten weiß. Die Erfahrung gibt uns hier wieder Beispiele. Sind sie ja typische Figuren, jene von profundem Wissen und Gelehrsamkeit strotzenden Schulmänner, die ob ihres Ungeschickes und ihres Mangels an der Befähigung zu erfolgreicher Mittheilung zum Gespötte der Schüler hinabsinken. Es gibt kein sichereres Mittel zur Aufrechterhaltung der Schulzucht, zur Erzielung von Ruhe und Aufmerksamkeit,

als ein die Schüler packender und fesselnder Unterricht. Dass dieses Mittel nicht zum bloßen Zugreifen an der breiten Heerstraße liegt, sondern, dass die Möglichkeit seiner Anwendung nur durch große Opfer an Mühe, Selbstbeherrschung und durch eifriges Studium erworben werden kann, bedarf keines Beweises. Das Aufsuchen jeder Gelegenheit, gute Vorbilder zu sehen und sie nach den Ursachen ihrer Erfolge zu studiren, fleißige Unterrichtsvorbereitung insbesondere im Hinblick auf Gewandtheit im Ausdrucke und anschaulicher Darstellung, unablässige Selbstkritik und Übernahme der Verantwortung bei jeder Art didaktischen Misserfolges im Vereine mit der lauteren Absicht, das nächste Mal den Misserfolg in einen Erfolg umzuwandeln: das sind neben dem selbstverständlichen Studium guter pädagogischer Werke in kurzem die Wege, die zur Meisterschaft im Unterrichte, einer der wichtigsten Etappen zur Erhaltung tüchtiger Disciplin, hinführen.

Von nicht minderer Wichtigkeit als die intellectuellen Eigenschaften des Lehrers sind für das Gelingen der Schulzucht gewisse, mit seinem Gemüths-, seinem Willensleben zusammenhängende Fähigkeiten, die, wenn auch zum Theil angeborne Gaben, dennoch durch eifrigen Willen- und Selbstschulung wesentlich gesteigert werden können. Die vornehmsten darunter heißen: Wachsamkeit, Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit. Sie klingen einfach und scheinen leicht erfüllt; aber ihre consequente Bethätigung bedingt die Offenbarung einer großen sittlichen Kraft. Es gibt Lehrer von vollendeter Bildung, tüchtiger methodischer Schulung verbunden mit dem hingebendsten Berufseifer, die an der Klippe der Schulzucht scheiterten, weil ihnen die Tugend der Wachsamkeit mangelte. Es ist fürwahr kein Kinderspiel, sondern ganze, volle Mannesarbeit, einer vollen Schulclasse vorzustehen, den Lehrstoff in zielvoller methodischer Gliederung zu vermitteln, der Frage- und Antwortfolge mit ihren unerwarteten Ergebnissen volle Aufmerksamkeit zu schenken, und dabei noch einen Geistesüberschuss zu besitzen, der zur beständigen Überwachung des Thuns und Treibens der Schuljugend, zur augenblicklichen Behebung disciplinarer Mängel ausreicht. In der mangelnden Wachsamkeit beruht oft der erste Grund zur Erschütterung der Lehrerautorität. „Die Kinder sind alle moralische Rigoristen“, sagt Goethe mit Recht. Ihren Späheraugen entgeht keine Schwäche des Lehrers. Sie stellen sich den Lehrer als ideale Persönlichkeit vor, in deren Strahlenglanze die Fähigkeit der Wachsamkeit einen breiten Raum einnimmt. Jeder gelungene Versuch, der Wachsamkeit des Lehrers zu entrinnen, die Schulordnung an einem Punkte zu durchbrechen, ist ein Nagel zum Sarge seiner Autorität.

Die Fähigkeit überwachen zu können, gehört zu den unerlässlichsten Attributen des Lehrers, und wer sie nicht, oder nur in geringem Grade besitzt, der taugt für diesen Beruf nicht und wird zeitlebens ein schlechter pädagogischer Arbeiter bleiben. Zum Glück lässt sich auch die Anlage zur Wachsamkeit durch Übung und fleißige Selbstschulung zur Ausbildung bringen und zur Fertigkeit steigern. Der Lehrer, der, durch den Unterricht und seine Erfordernisse in Anspruch genommen, nicht den zur erforderlichen Überwachung der Schüler nöthigen geistigen Überschuss besitzt, muss sich bemühen, in der Technik des Unterrichtes sicherer und gewandter zu werden durch fleißiges Studium praktischer methodischer Werke, durch gründliche Unterrichtsvorbereitung. Er fördert damit die Schuldisciplin auf zweifache Weise: erstlich durch die Fesselung der kindlichen Geister kraft des sicher und lebendig dahinfließenden Unterrichtes, zweitens durch die Möglichkeit, seinen durch die Schwierigkeit des Unterrichtes nicht gänzlich gefangenen Geist auch dem Verhalten der Kinder zuwenden und jede Unordnung sofort abstellen zu können. Es bedarf nicht erst des Hinweises, dass eine ruhige, den eingenommenen Standpunkt möglichst wenig ändernde Stellung und Haltung des Lehrers günstigere Bedingungen für das Gelingen des Überwachungswerkes schafft, als ein unstetes Hin- und Hergehen vor oder zwischen den Schulbänken; Ruhe verräth Selbstbeherrschung und imponirt, Beweglichkeit deutet auf die Vorherrschaft des affectiven Lebens über das intellectuelle und schwächt die sittliche Autorität.

Ein weiteres Haupterfordernis zur Erreichung einer guten Schulzucht ist die Nachhaltigkeit. Sie besteht in der Kraft und Fertigkeit des Lehrers, die stramme Beobachtung seiner Anordnungen, seien sie positiver oder negativer Natur, unter allen Umständen durchzusetzen. Dies setzt große Selbstbeherrschung voraus und kostet häufig umsomehr Überwindung, als die Nachhaltigkeit leicht den Schein der Härte annimmt, weshalb ihre Bethätigung gutherzigen, menschenfreundlichen Lehrern oft recht schwer fällt. Aber hier ist Rückert's Wort in seinem Rechte: „Die Härt ist ein Verdienst, wenn dir das Herz ist weich.“ Jede Nachsicht bei Verletzung einer Norm setzt deren Berechtigung in den Augen der Kinder herab, ermuthigt zur weiteren Überschreitung derselben und schädigt das Ansehen des die Norm verkörpernden Lehrers. Es ist psychologisch nur zu erklärlich, dass der Lehrer hie und da, sei es einer gerade hervortretenden Neigung zur Bequemlichkeit gehorchend, sei es infolge Unterschätzung der Tragweite kleiner Unterlassungssünden, den Weg strenger Consequenz

verlässt und ausnahmsweise Nachsicht und Lässigkeit übt, wo Strenge und Gebundenheit herrschen sollten; aber die Erwägung, wie sehr durch solche Ausflüsse der Willensschwäche die Schulzucht erschüttert wird, sollte dem Lehrer die dringendste Mahnung sein, mit aller ihm zu gebote stehenden Kraft den Lockungen der Nachgiebigkeit und Lässigkeit zu widerstehen. Freilich ist dies leichter gesagt als in That umgesetzt; denn es handelt sich dabei um den Kampf mit dem bittersten, härtesten Gegner, dem eigenen Temperamente. Man bedenke, welch ein Maß von Überwindung es dem zum Frohsinn, zur Heiterkeit neigenden Sanguiniker kostet, den Andrang seiner Gefühle zu zügeln und sich nicht im Zustande des heiteren Affectes zu Zugeständnissen an die zur Gesetzesüberschreitung jederzeit bereiten Kinder verleiten zu lassen. Ein gutes Mittel zur Befestigung in der Tugend der Nachhaltigkeit ist ein gleichmäßiger, ruhiger Ernst, der die Klippe der Finsterkeit und Verdrossenheit glücklich zu meiden versteht. Er hält die Kinder von vornherein in respectvoller Entfernung und schützt vor Gefühlszuständen, die den Regungen der Schwäche günstig sind. Wer es dahin gebracht hat, gleichmäßigen, würdevollen Ernst zum Grundzuge seines Verhaltens gegenüber den Schülern zu machen, der hat die größten Schwierigkeiten in der Handhabung der Schulzucht überwunden; und wenn er hie und da sein Gesicht in heitere Falten zieht, so verschafft er damit den Kindern eine herzerquickendere Freude als der Gewohnheitsspaßmacher mit der derbsten Anekdote. Dass endlich in der Auswahl und Abschätzung der Erziehungsmittel die Möglichkeit einer nachhaltigen Durchführung der erziehlichen Anordnungen wesentlich bedingt erscheint, bedarf wol keines Beweises. Wer Gebote und Verbote erlässt, deren consequente Beobachtung zu erzwingen vom Anfange an außer seiner Machtsphäre gelegen ist, den darf es nicht wundern, dass die Schüler seinen erziehlichen Maßregeln überhaupt nur eine bedingte Bedeutung zugestehen und dass in ihnen die Lust, sie außeracht zu lassen, in dem Maße steigt, als die Wahrscheinlichkeit wächst, über den Willen und die Kraft des Lehrers zu triumphiren. Auch hier ist der gefährlichste Feind des Lehrers, der Affect, der Zustand der Leidenschaftlichkeit. Ihm entspringen die überspannten Strafen und Drohungen, deren Undurchführbarkeit im ruhigen Zustande ohne allen Zweifel erkannt worden wäre, und die nun, von der Unüberlegtheit und Unbesonnenheit des Lehrers zeugend, ihn im Ansehen der Kinder herabsetzen und ihn lächerlich machen.

Wir kommen nun zum dritten Haupterfordernis einer guten Schulzucht: der Gerechtigkeit des Lehrers. Scheinbar in keinem directen

Zusammenhange mit der Handhabung der Disciplin stehend, ist sie doch eine wichtige Stütze der Lehrerautorität; denn sie bezeichnet einen hohen sittlichen Standpunkt und sichert ein Gesinnungsverhältnis der Schüler zu dem Lehrer, bei dem die Erziehung am besten gedeiht: die Liebe und Achtung derselben. Es ist uns ferne, von jedem Schulerzieher die hingebende und aufopfernde Liebe für die Zöglinge zu fordern, wie sie Pestalozzi verlangt und bethätigt hat. Die Liebe ist ein Gefühl und lässt sich nicht erzwingen; aber die Gerechtigkeit muss eine seiner vornehmsten Tugenden sein, und Tugenden lassen sich durch Willenskraft erwerben, sind sie doch nach Sokrates sogar lehrbar. Vom Schüler muss aber verlangt werden, dass er zum Lehrer nicht blos mit Achtung, sondern auch mit Liebe emporblicke, und dazu ist die Gerechtigkeit der sicherste Weg. Man bedenke, in welchem Maße dem Kinde das Opfer des Gehorsams erleichtert, die Verleitung zum Ungehorsam erschwert wird, wenn es sich dabei nicht um die Verletzung einer gleichgiltigen oder gar gehassten Obrigkeit, sondern um die Kränkung einer geschätzten und geliebten Autorität handelt. Die Befestigung in der Tugend der Gerechtigkeit stellt an die Willensstärke und Selbstbeherrschung des Lehrers nicht minder hohe Anforderungen, als die Fertigkeit in der Ausübung der erwähnten zwei Schwestertugenden. Versuchungen zum Abirren vom Wege der strengen Objectivität lauern im Schulleben auf Schritt und Tritt. Die Individualität der Kinder, von denen die einen durch glückliche Gaben der Natur sich Sympathieen im Fluge zu erringen vermögen, während anderen die Natur eine böswillige Stiefmutter gewesen, die häuslichen Verhältnisse, die den einen Kindern die Erfüllung der Schulpflichten leicht und angenehm, den anderen aber gar schwer und sauer machen, das eigene Temperament, augenblickliche Stimmungen, das sind lauter Fallen für die Gerechtigkeitsbethätigung und Unparteilichkeit des Lehrers. Also auch hier stellt der kategorische Imperativ der Pflicht an den Lehrer die höchsten Forderungen. Und wenn das Dichterwort: „Mensch sein heißt Kämpfer sein“ in umgekehrter Fassung wahr wäre, wenn es seine Giltigkeit hätte in der Form: „Kämpfer sein heißt Mensch sein,“ so könnte dem auf der Höhe seiner disciplinarischen Aufgabe stehenden Lehrer eine hohe Rangstellung auf dem Gebiete wahren Menschenthums nicht abgesprochen werden. Ist ja sein Leben nicht blos ein Kampf mit den Sorgen des gewöhnlichen Lebens, die auch anderen nicht erspart bleiben, sondern, was noch entscheidender, mit seinem Naturell, seinen Gefühlen, Neigungen, Sympathieen und Antipathieen.

Zum Glücke gewährt der in der Überwindung seiner selbst erkämpfte Sieg die höchsten moralischen, und wenn im Dienste der Schule und des Unterrichtes erkämpft, einen der höchsten intellectuellen Genüsse. Und wo echte Hingabe an den Lehrerberuf hervortritt, ist sie stets eine Begleiterscheinung völliger Beherrschung der Berufsaufgaben und gelingenden disciplinarischen Wirkens. Darum gibt es für den Lehrer kein besseres und lohnenderes Streben, als durch nimmerrastende Arbeit an der Ausgestaltung seiner pädagogischen Persönlichkeit die Kraft und Nachhaltigkeit seines erziehlichen Wirkens, die Intensität seiner disciplinaren Einwirkung zu steigern.

Pädagogische Rundschau.

Aus Westfalen. Der Liberalismus ist von jeher seitens der ultramontanen Machthaber als der gefährlichste Feind ihrer volksfeindlichen Bestrebungen betrachtet werden, so sehr, dass sie, als die wahren Wölfe in Schafskleidern in das Volk einbrechend, unter liberaler Flagge, unter der Losung: „Für Wahrheit, Recht und Freiheit“, ihr Werk treiben, dessen Ziel, die Unfreiheit des Volkes, die Knebelung und Knechtung des Menschengeistes, sie durch die Mittel der Lüge und Ungerechtigkeit zu erreichen trachten. Fürchten und hassen sie den wahren Liberalismus mit Fug und Recht — denn der echte, wahre Liberalismus und der jesuitische Papismus und Ultramontanismus sind, wie Feuer und Wasser, elementare Feinde im Leben der Völker, zwischen denen kein modus vivendi, nur ein Vernichtungskampf, denkbar ist — wie sollten sie da nicht erst recht die liberalen Lehrer hassen, verfolgen, hetzen, mit ihrem Anathema verdammen!

Mehr denn je haben sie in dieser Beziehung gerade in den letzten Monden hier in Westfalen geleistet. War es doch Westfalen, „dort, wo der Märker Eisen reckt“, wo der schlaue Centrumsführer, der mehr als irgend eine andere Persönlichkeit das deutsche Volk in seiner politischen, geistigen und wirtschaftlichen Entwickelung geschädigt hat, und von dem man im schlimmsten Sinne bekennen muss: „Es wird die Spur von seinen Erdentagen nicht in Äonen untergehn“, — war es doch gerade Bochum, wo Windthorst sich eine neue Waffe schmiedete für den Kampf, den er schon vor einigen Jahren als einen Kampf bis aufs Messer, der an Heftigkeit den großen „Culturkampf“ tief in den Schatten stellen werde, angekündigt hatte, den Kampf um die Schule, um die „Freiheit“ der Schule, eine Freiheit im ultramontanen Sinne, eine Freiheit, deren Segnungen Belgien so recht zu kosten bekommt. Das Eisen zu dieser Waffe soll der Lehrerstand selbst liefern, sie ist also im wahren Sinne des Wortes eine selbstmörderische, und unter dem Segen des Clerus sollen die katholischen Lehrer sie in das Herz des eigenen Standes stoßen. Zwar will es mit dem katholischen Lehrervereine — er ist die schlau ersonnene Waffe, der verderbliche Keil, der unsere Reihen sprengen soll — noch nicht so recht nach Wunsch vorwärts gehen; immerhin haben sich doch schon einige Hunderte unter den Lehrern gefunden, die von der gemeinsamen Sache abgefallen sind und sich den ärgsten Feinden der Schule in die Arme geworfen haben. Das ist ja leider das Unglück unseres Standes, sein schlimmster Hemmschuh, dass wir unsere größten Feinde in unseren eigenen Reihen haben.

Kaum glaublich erscheint es, dass es Lehrer gibt, die sich angesichts des Verhaltens der Centrumspartei bei der Berathung des Schulgesetzes im preußischen Landtage noch als Säulen und Sturmböcke dieser Partei missbrauchen lassen können. Die Centrumspartei will den Lehrern Sitz und Stimme im Schulvorstande rundweg versagt wissen; die Centrumspartei bezeichnet das Bestreben der Lehrer auf Befreiung von dem niederen Küsterdienste als eine Auflehnung gegen Gottes Ordnung, gegen die kirchliche Autorität, als kirchenfeindlich und antichristlich; die Centrumspartei will nicht, dass den Lehrern schon nach fünf Dienstjahren Alterszulagen gewährt werden; die Centrumspartei erklärt sich gegen die Erhöhung der Witwen- und Waisengelder, die sämmtlichen anderen Beamten bewilligt ist: und trotz alledem gibt es Leute in unserem Stande, die dem auf der Katholikenversammlung in Bochum zu rein politischen Zwecken, im Interesse der Centrumspartei gegründeten Lehrerverbande beitreten. Zwar sagte Windthorst bei der Gründung des katholischen Lehrerverbandes in seiner gleisnerischen Weise: „Man unterschiebt mir, ich wolle den Lehrerstand in seine frühere Stellung zurückdrängen, ich wolle die Lehrer ihrer Freiheit berauben, ich sei ein Gegner ihrer Besserstellung. Solche Tendenzen liegen mir und meinen Freunden fern.“ Die Botschaft hör' ich wol, allein mir fehlt der Glaube. Die Thatsachen strafen diese Worte einfach Lügen, das lässt sich durch die geriebensten Kunststücke der Dialectik und Sophistik nicht wegdisputiren. Selbst Anhänger des katholischen Lehrerverbandes vermögen sich dieser Anschauung nicht gänzlich zu verschließen. Lehrer Prötsch aus Weyerbusch in der Rheinprovinz, der sich offen als Anhänger des katholischen Verbandes bekennt, geht in der „Rhein. Westf. Schulzeitung“ mit dem Centrum scharf ins Gericht. Nach Anführung der oben aufgezählten, die Stellung des Centrums zu den Forderungen der Lehrer kennzeichnenden Thatsachen schreibt er: „Das dürfte ausreichen, um darzuthun, dass das Centrum einer Entwickelung und Hebung des Lehrerstandes entgegen ist. Alle schönen Worte können uns nicht helfen, wenn Thaten fehlen. Und die fehlen bei der katholischen Volksvertretung.... In Lehrerfragen kann und darf der katholische Lehrerverband sich nie und nimmer ins Schlepptau des Centrums begeben. Das Centrum ist, wie Vergangenheit und Gegenwart deutlich lehren, kein Freund der Entwickelung des Lehrerstandes. Es macht uns keine Freude, dies ausdrücken zu müssen, allein der Wahrheit gebürt die Ehre.“ Augenscheinlich ist Herr Prötsch nicht der einzige unter den Mitgliedern des katholischen Lehrerverbandes, der von solchen Anfechtungen heimgesucht wird, und das könnte möglicherweise für den jungen Verein recht verhängnisvoll werden. Die Väter des Vereins wissen sich jedoch zu helfen. Wann hätte es ihnen auch jemals an Mitteln und Wegen gefehlt? Einen interessanten Beleg hierfür bietet gleich die am 30. und 31. März d. J. zu Werl in Westf. veranstaltete „Erste westfälische Provinzial-Versammlung des katholischen Lehrerverbandes“. Die „Köln. Volksztg.“ berichtet darüber wie folgt: „Ein Antrag auf Kritik an dem Verhalten der Centrumsmitglieder in der Volksschulgesetz-Commission wurde von der Tagesordnung abgesetzt mit der zutreffenden Begründung, dass es wol Sache der Versammlung sei, die Wünsche der Lehrer zu stellen und zu erneuern; dass dieselbe aber durch den §. 1 des Statuts nicht berechtigt sei, Politik zu treiben, sich also auch in strenger Beachtung dieses Paragraphen nicht daran geben dürfe, die politischen Parteien, bezw. ihre Thätigkeit als solche

zum Gegenstande der Discussion zu machen." Jeder katholische Lehrer wird den so unverhüllt zur Erscheinung gekommenen Pferdefuß bemerkt und den damit erteilten Fußtritt gespürt haben. Ob es aber helfen wird? — Im übrigen war es auch richtig, das Verhalten der Centrumspartei in Volksschulangelegenheiten nicht zum Gegenstande der Kritik zu machen, — es ist thatsächlich für jeden, der sehen will, „unter aller Kritik".

Um für den katholischen Verband zu werben, hat man seit Monaten die Pressmeute auf den westfälischen Provinziallehrerverein, den Landesverein preußischer Volksschullehrer und den deutschen Lehrerverein losgelassen. Allen voran marschirte die in Bochum erscheinende „Westf. Volksztg.", deren Redacteur Fusangel in seinem Hetzhandwerk unbedingt die Palme zuerkannt werden muss. Zweck der ganzen Mache war, die katholischen Mitglieder des Provinziallehrervereins in den Augen der Glaubensgenossen zu verdächtigen. In der Absicht, die Angegriffenen mürbe und zum Austritte aus dem Provinzialverein geneigt zu machen, scheute man nach dem Grundsatze: „Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt", selbst vor persönlichen Verunglimpfungen schlimmster Art nicht zurück.

Als der vorjährige in Siegen abgehaltene westfälische Lehrertag, der Diesterwegtag, beschloss, den 15. westfälischen Lehrertag in Bochum abzuhalten, da fasste die ultramontane Presse diesen Beschluss als das auf, was er thatsächlich sein sollte, als eine Demonstration gegen den katholischen Lehrerverband, als eine Antwort auf die Gründung desselben durch die deutsche Katholikenversammlung. Alles weitere ist für jeden, der einige Kenntnis der ultramontanen Partei und Presse besitzt, klar. Ein wahrer Hexensabbath begann. Alle Anschuldigungen, die seit Jahren gegen die Lehrervereine erhoben waren, wurden aufs neue vorgebracht. Ihr Tenor ging, kurz gesagt, dahin, dass die freien Lehrervereine die Brutstätten des Liberalismus, des Antichristentums, der Kirchenfeindlichkeit, der Auflehnung gegen jede göttliche und menschliche Autorität und Veranstaltungen des Logenthums seien, denen kein Katholik angehören dürfe, wenn er nicht Schaden nehmen wolle an seiner Seele.

Die „Rhein. Westf. Ztg." ist in der Lage festzustellen, „dass der größte Theil der Urheberschaft jenes Pressunfugs auf einen echt ultramontanen ‚Bochumer' Lehrer zurückzuführen ist". Unzweifelhaft trifft sie den Nagel auf den Kopf, wenn sie weiter schreibt: „Für den aufmerksamen Beobachter ist die Thatsache selbstverständlich, dass die unzähligen und spaltenlangen Artikel gegen den deutschen Lehrerverein von seiten des ultramontanen Verbandes und seiner politischen Führer hinter den Coulissen nicht sowol der Lehrer- und Fachpresse erscheinen, wie es bisher Gepflogenheit war, sondern dass die gesammte politische Presse des Centrums, von der „Germania", „Kölnischen Volkszeitung", „Tremonia", dem „Westf. Volksblatte", der „Westf. Volksztg." abwärts bis zu den kleinsten Localblättchen, diesen Kampf mit Feuereifer und wahrem Fanatismus als ihren eigenen aufnimmt, während dem deutschen Lehrervereine die Spalten politischer Blätter, mit Ausnahme der „Rhein. Westf. Ztg.", meistens verschlossen sind, weil sich angeblich das Publicum für die besonderen Vereinsangelegenheiten nicht interessire. Der ultramontane Lehrerverband bezeichnet darum auch mit Recht und Nachdruck das Centrum als sein eigenes Lager. Ist es nicht als die Krone dieses politischen Heloten-

thums zu bezeichnen, wenn der Verband in seinen Organen eben dieses Centrum noch vertheidigt und zu rechtfertigen sucht, weil es den Absichten der Staatsregierung und der anderen Parteien auf Besserstellung der Volksschule und des Volksschullehrerstandes in verbittertem, principiellem Kampfe gegenübertrat."

Obwol tagtäglich ein Meer von Verleumdungen und Verunglimpfungen über den Provinziallehrerverein ausgegossen ward, so hielt es doch der Vorstand des Vereins in richtiger Beurtheilung der Sachlage unter seiner Würde, öffentlich dagegen Stellung zu nehmen. Nur nahe vor Ostern, am 13. und 26. März, erließ er zwei absolut sachlich gehaltene Erklärungen „zur Abwehr". Die erste lautet:

„Die in Bochum erscheinende ‚Westf. Volksztg.' richtet in ihrer Nr. 51 gegen den westf. Provinziallehrerverein eine Reihe maßloser Angriffe. Wenn dieselbe schreibt: ‚Der Verein hat die Entchristlichung der Volksschule auf seine Fahne geschrieben', so weisen wir namens der von uns vertretenen Mitglieder diese unerhörte, durch nichts bewiesene Behauptung mit Entrüstung zurück. Wenn die genannte Zeitung fortfährt: ‚Als zunächst zu erstrebendes Ziel ist die Simultanisirung der Volksschule ins Auge gefasst, für welche die Vertreter des westf. Provinziallehrervereins seinerzeit in Magdeburg gestimmt haben,' so wird es genügen, die in Magdeburg gestellten Anträge hier anzuführen, um die vollständige Unrichtigkeit auch dieser Behauptung darzuthun. Von einem Berliner Vereine war beantragt: ‚Die Einrichtung von confessionell getrennten Volksschulen entspricht nicht dem allgemeinen Interesse unseres Bildungs- und Unterrichtswesens.' Dieser Antrag wurde jedoch mit erdrückender Mehrheit abgelehnt, auch von den Vertretern Westfalens. In Bezug auf die Confessionalität der Schule wurde in Magdeburg kein anderer Antrag angenommen, als der von Greßler-Barmen gestellte: ‚Simultanschulen dürfen ohne Zustimmung der betheiligten Gemeinden nicht aufgelöst werden; auch steht der Gemeinde das Reht zu, neue paritätische Schulen ins Leben zu rufen, namentlich dann, wenn eine zweckmäßigere Organisation der Schule ermöglicht wird.' Auf die weiteren unrichtigen Behauptungen der genannten Zeitung einzugehen, glauben wir unterlassen zu können, da diese beiden Punkte zur Charakterisirung des betreffenden Artikels hinreichen werden. Der Vorstand des westfälischen Provinzial-Lehrervereins. Kuhlo."

Die zweite Erklärung sandte der Vorsitzende des Provinzialvereins der in Siegen erscheinenden ultramontanen Zeitung „Siegerland"; sie lautet:

„In Nr. 35 der Zeitung ‚Siegerland' wird gegen den westf. Provinzial-Lehrerverein der Vorwurf wiederholt, derselbe habe die Entchristlichung der Volksschule auf seine Fahne geschrieben. Zum Beweise wird betont, der Verein sei als Mitglied des preußischen und deutschen Lehrervereins für die Beschlüsse desselben mit verantwortlich zu machen, wenn nicht der Beweis erbracht werde, dass man dagegen protestirt habe. Der Artikel führt dann zwar keine ‚Beschlüsse' an, aber ‚Thatsachen' und fordert dann auf, bei neuen ‚Abwehr'-Versuchen nur diese zur Grundlage zu machen. Wie es mit diesen Thatsachen aussieht, wird aus dem Folgenden hervorgehen. In dem etwa 20jährigen Sündenregister, welches dem westf. Lehrerverein vorgehalten wird, wird derselbe beschuldigt: 1. Er habe nicht protestirt gegen eine im Reichsboten erschienene Kritik, worin dem Darmstädter ‚Lehrertage' unchristliche Tendenzen vorgeworfen werden. Dazu sei erklärt, dass in Darmstadt niemals ein deutscher

Lehrertag stattgefunden hat, wol eine allgemeine deutsche Lehrerversammlung, die aber mit den Vereinen als solchen absolut nichts zu thun hat. 2. Er habe nicht protestirt gegen die Verwerfung des Dogmas (Frankfurt a/M. 1872). Wir bemerken dazu, dass unser Verein erst 1873 gestiftet ist. 3. Er habe nicht protestirt gegen die Verhöhnung der Processionen (Hamburg 1874). Unser Verein ist aber erst seit 1878 Mitglied des deutschen Lehrervereins, dem der Hamburger angehört. 4. Er habe nicht protestirt gegen die Verunglimpfung des Primats Petri (Hamm 1876). Es kann hier nur Bezug genommen sein auf eine Rede des damaligen Abgeordneten Rechtsanwalt Schlüter-Essen. Dem Verfasser des erwähnten Artikels scheint es unbekannt zu sein, dass dem Redner damals von Mitgliedern beider Confessionen, namentlich dem evangelischen Lehrer Frey-Dortmund, scharf entgegengetreten wurde. Auf den weiteren Inhalt des Artikels, namentlich auf die Schlüsse, die auf so morschen Grundlagen beruhen, weiter einzugehen, wird man uns erlassen. Kuhlo."

Mit Recht bemerkt das „Rhein. Westf. Tageblatt" hierzu: „Unsere Leser werden aus dieser rein auf Thatsachen beruhenden Richtigstellung ermessen können, wie windig es um die Kampfesweise und die Gründe gewisser Leute aussehen muss, wenn sie dem Gegner Vergehen andichten, die er begangen haben soll, als er noch gar nicht existirte. — Der Zweck heiligt die Mittel."

Wie wenig die ultramontane Presse und ihre „ehrenwerten" Hintermänner durch ihre Quertreibereien ihr Ziel erreicht haben, bewies der Besuch des 15. westf. Lehrertages. Rund 1100 Theilnehmer hatten sich eingefunden, eine Anzahl, die bisher noch kein westf. Lehrertag auch nur annähernd erreicht hatte. Ehe ich jedoch zur Berichterstattung über den Lehrertag selbst schreite, möchte ich noch eines interessanten Punktes aus der Vorgeschichte desselben kurz erwähnen; derselbe betrifft die Stellung der Behörden zu den beiden Lehrerverbänden. Die Stellung der Behörden zu dem kath. Lehrerverbande verursacht den Führern des letzteren schwere Pein. Das ersieht man auch aus dem Vortrage des Seminardirectors und Ehrendomherrn Nigetiet aus Metz, den derselbe Ostern auf der Versammlung des kath. Lehrerverbandes in Werl über den deutschen Lehrerverein und den kath. Lehrerverband hielt. Seine Thesen lauteten: „1. Wir katholischen Lehrer dürfen im Interesse der ruhigen Fortentwickelung unseres Standes, in unserer Vertrauensstellung zu den Behörden und zum christlichen Volke, im Interesse unseres inneren Friedens unter keiner Bedingung Mitglieder des allgemeinen deutschen Lehrervereins werden. 2. Wir katholischen Lehrer müssen uns zu einem großen Verbande vereinigen, damit wir kräftig werden, das Wol der Schule und des Lehrerstandes mit Erfolg zu fördern. 3. Wenn unser Verband existenzberechtigt sein soll, muss er das Vertrauen aller Behörden und ganz besonders auch der königlichen Regierung besitzen. Ein Lehrerverband unter Polizeiaufsicht ist für uns undenkbar. 4. Da in letzter Zeit gerüchtweise verlautet, dass die königliche Staatsregierung dem katholischen Lehrerverbande ungünstig gegenüberstehe, so erachten wir es als eine Pflicht des Verbandes, eine diesbezügliche Aufklärung in kürzester Frist herbeizuführen und sich bis dahin einer Agitation für die Ausbreitung des Vereins zu enthalten."

Zu näherem Verständnisse folgende Bemerkungen: Nach der Entstehungsgeschichte des Verbandes und den offenkundigen Thatsachen betrachtet alle

Welt den katholischen Lehrerverband als einen Annex des Centrums, als eine politische Institution. So auch die Regierung. Was Wunder also, dass sie den Verband nach den für politische Vereine geltenden Bestimmungen behandelt. „Als im vorigen Jahre in Bochum die erste Generalversammlung des Verbandes stattfand,“ so berichtet die „Rhein. Westf. Ztg.“, „hatte die königliche Regierung als Commissar Herrn Oberbürgermeister Bollmann in Bochum abgeordnet, der vor der Sitzung dem Vorsitzenden, Herrn Rector Brück, persönlich erklärte, dass er die Verhandlungen zu überwachen habe, zu welchem Zwecke er noch den Polizeiinspector und einen Stenographen mitgebracht hatte. Der Herr Oberbürgermeister ist nun, nebenbei bemerkt, ein Mann von den liebenswürdigsten, verbindlichsten Formen, der für die Lehrer nicht nur ein warmes Herz, sondern auch eine offene Hand hat. In der öffentlichen Begrüßung stellte er die Angelegenheit in rücksichtsvoller Weise so dar, als ob er eben die Hoffnung aussprechen wolle, dass auch diese Verhandlungen der Volksschule zum Segen gereichen möchten. Das war Wasser auf der Mühle des Pressfabrikanten. So las denn der erstaunte Oberbürgermeister in Anknüpfung an seine Rede, dass die Arnsberger Regierung sich von ihrer irrthümlichen Ansicht über den Verein bekehrt habe und im Gegensatz zu der Düsseldorfer eine freundliche Stellung einnehme. Als dann vor kurzem, am 27. Februar, in der Bochumer Stadtverordnetenversammlung die Stellung des ultramontanen Verbandes zur Erörterung kam, erklärte der Herr Oberbürgermeister, durch Erfahrung gewitzigt, die Auffassung der Regierung hinsichtlich dieses politischen Vereins in so nackten, dürren Worten, dass eine nochmalige Verdrehung nicht möglich war.“ Die betreffenden Erklärungen gingen dahin, dass die Regierung nur den westf. Provinziallehrerverein als solchen anerkenne und für den katholischen Lehrerverband wegen seiner politischen und anderweitigen Bestrebungen die polizeiliche Überwachung angeordnet habe. Nach anderen Berichten soll der Oberbürgermeister noch hinzugefügt haben, der Provinziallehrerverein allein „stehe unter der Autorität der königlichen Regierung“. Diese Worte wurden in der nationalliberalen Presse und in einigen Schulzeitungen als eine besonders erfreuliche Kundgebung begrüßt — wie uns scheint, mit Unrecht. Es dürfte ein arger Irrthum sein, anzunehmen, dass die polizeiliche Überwachung den katholischen Lehrerverband auf die Dauer in seiner Entwickelung hemmen könnte. Durch Polizeikünste ist solchen Strömungen nicht beizukommen. Der kaum beendete „Culturkampf“ und die Ära des Socialistengesetzes sollten doch jedem die Augen über die Wirkungen solcher polizeilichen Maßregelungen geöffnet haben. Auch die Redewendung. „der Provinziallehrerverein stehe unter der Autorität der Regierung“, kann schwerlich den Grund zu etwelcher Freude abgeben. Oder könnte es nach irgend einer Richtung hin als wünschenswert erscheinen, dass der Verein „die Autorität der Regierung gegen seine Freiheit eintauschte? Was der Verein erstrebt, das kann er nur erreichen als freier Verein. Stellt sich dann die Regierung zu einer solchen Vereinsthätigkeit freundlich, so ist das allerdings ein erfreulicher Umstand, der nicht unterschätzt werden soll. Ein „unter der Autorität der Regierung Stehen“ kann dagegen nur bezüglich der amtlichen Conferenzen anerkannt werden. Wenn die Führer des katholischen Verbandes erklären: „Unser Verband ist nur existenzberechtigt, wenn er das Vertrauen der Regierung besitzt“, so ist das lediglich Geschmackssache. In Wahrheit

liegt die Existenzberechtigung des Lehrervereins allein in den derzeitigen Verhältnissen und den damit gegebenen Zielen des Vereins begründet, in nichts anderem. Dass die ultramontanen Führer den Verband der Regierung zu Liebe fallen lassen könnten, glaubt natürlich niemand.

Ich komme nunmehr zu dem Ostern in Bochum abgehaltenen 15. westfälischen Lehrertage selbst. Die oben ausführlich beleuchteten Umstände hatten bewirkt, dass er von Lehrern und Nichtlehrern in einem alle Erwartungen übertreffenden Maße besucht war. Am zweiten Ostertage fanden die Versammlung der von den Zweigverbänden entsandten Delegirten, in der innere Angelegenheiten des Vereins erörtert wurden, die Sitzung der Wilhelm-Augusta-Stiftung, in der über die Unterstützung bedürftiger Standesgenossen, bez. Witwen und Waisen, beschlossen wird, sowie zum Schlusse eine musikalische Abendunterhaltung statt. Am Osterdienstage von morgens acht bis zehn Uhr wurden die erst in diesem Jahre vorgesehenen Abtheilungssitzungen, vier an der Zahl, abgehalten, und um zehn Uhr nahm die Hauptversammlung, von Rector Kuhlo Bielefeld eröffnet und geleitet, ihren Anfang. Von einem Beifallssturm ohne gleichen empfangen, begrüßte Oberbürgermeister Bollmann die Versammelten im Namen der städtischen Behörden, des evangelischen und israelitischen Schulvorstandes. Er bedauerte, dass er nicht auch die Grüße des katholischen Schulvorstandes zu übermitteln habe, das liege daran, dass die meisten katholischen Lehrer sich unter den Sympathien ihres Schulvorstandes dem katholischen Lehrerverbande angeschlossen hätten. Energisch protestirt er gegen die dem Provinziallehrervereine gemachten unbegründeten Vorwürfe und bittet die Lehrer, dem Grundsatze, nach dem Ganzen zu streben, nicht untreu zu werden, sich immer fester aneinander zu schließen ohne Rücksicht auf die Confession, den Geist der Toleranz zu pflegen, und dann dem ganzen Volke, auch der Jugend, ein leuchtendes Vorbild zu sein. Kreisschulinspector Pfarrer Kleppel bemerkt in seiner Begrüßungsrede, dass die Zugehörigkeit zu dem westfälischen Provinzialvereine niemals geschadet habe; die Vereinsthätigkeit fördere im Gegentheil ihre Wirksamkeit im Berufe und befähige sie, an den großen nationalen Aufgaben mitzuarbeiten und die Jugend zu erziehen zur Gottesfurcht, Vaterlandsliebe und Königstreue. Im Namen des geschäftsführenden Ausschusses vom Vereine preußischer Volksschullehrer begrüßte Herr Helmcke-Magdeburg, der zweite Vorsitzende des preußischen Landeslehrervereins, den westfälischen Lehrertag. Wie empfindlich manche katholischen Lehrer, die dem Provinzialvereine noch angehören, sind, beweist wohl der Umstand am besten, dass sie sogar an verschiedenen Stellen dieser Rede Anstoß genommen hatten. Dass dazu absolut kein Grund vorlag, möge man aus der hier im Wortlaute folgenden Rede selbst ersehen:

„Hochverehrte Amtsgenossen! Werte Mitarbeiter am Werke der Hebung der Schule und des Lehrerstandes! Es ist mir der ehrenvolle Auftrag geworden, Ihnen die herzlichsten Grüße und Segenswünsche zu Ihrer Arbeit in diesen Tagen, die ein wesentliches Glied in der Kette unserer gemeinsamen Bestrebungen ist, von dem geschäftsführenden Ausschusse des Landesvereins preußischer Volksschullehrer zu überbringen, des großen Vereins unseres engeren Vaterlandes, in dessen Dienst Sie und ich und viele tausend Lehrer sich gestellt haben, um in zielbewusster Arbeit, aus innerem Triebe hinausgehend über die buchstabenmäßige Erfüllung unserer Anstellungsurkunde, nach Kräften zu fördern die

Wolfahrt des heranwachsenden Geschlechtes, unseres theueren deutschen Vaterlandes und die Wolfahrt derer, die dieses Amtes pflegen, ihrer aller Wolfahrt zu fördern im edelsten Sinne des Wortes. Immer enger schließen sich die Reihen in dem Vereine, an dessen Gründung uns die Ostertage lebhaft erinnern. In 20 Jahren ist die Mitgliederzahl des Vereins auf 34 000 angewachsen. Gar mannigfache Schwierigkeiten sind überwunden, Meinungsverschiedenheiten beglichen und Voreingenommenheit gehoben, ja, manche Anerkennung ist erworben worden dort, wo einst die Gegnerschaft ihr Lager aufgeschlagen hatte, und immer neue Scharen strömen herzu, weil sie sich nicht länger verschließen können und mögen vor der Überzeugung, dass nur Einigkeit stark macht, und dass der Verein in allen seinen Gliedern fest gewillt ist, mit Mäßigung und Besonnenheit, aber zugleich mit Entschiedenheit und Ausdauer das Werk zu bauen, das er sich vorgestellt.

„Die bedeutendste Bethätigung dieser Arbeitslust und Einhelligkeit liegt erst wenige Monde hinter uns, der erste preußische Lehrertag, der nicht am wenigsten dazu beigetragen hat, das Gefühl der Zusammengehörigkeit und Gemeinsamkeit unseres Strebens zu stärken und lebhafter zu gestalten. Der erste preußische Lehrertag hat die Wünsche des preußischen Lehrervereins in klarer Weise zum Ausdruck gebracht, die darauf gerichtet sind, dass Einrichtungen getroffen werden, geeignet, eine den Bildungsaufgaben der Schule entsprechende Gliederung und eine den Frieden unter den Confessionen sichernde Organisation zu gewährleisten, welcher gerade unserem Vaterlande so nöthig ist, damit es immer mehr erstarke und seine Kräfte nicht verzehrt werden. Der erste preußische Lehrertag ist ferner bestrebt gewesen, die Grenzen zu zeichnen, welche nothwendig sind, um eine gedeihliche Wirksamkeit der Schule zu verheißen und sie, die im Dienste aller Interessen unseres Volkes steht, zu schützen vor Übergriffen und Machterweiterung solcher Factoren, von welchen nicht behauptet werden kann, sie allein seien die einzigen Hüter aller idealen Güter der Nation. Der erste preußische Lehrertag erstrebte endlich für die Lehrer eine amtliche und materielle Stellung, welche sie in höherem Grade befähigen würde, ihres Amtes mit Segen zu walten, dass der Lehrer in weiterem Umfange theilnehmen dürfe an der Arbeit auch für die Schule und seine Kraft nicht erlahme in der Sorge um sein und der Hinterbliebenen Brot. Nur drei Monate trennen uns erst von jenen Tagen, eine kurze Spanne Zeit, aber reich an Erfahrungen, welche die Hoffnungen, die hier und da auf den Schulgesetzentwurf gesetzt wurden, gänzlich zertrümmert haben. So wenig aber, wie selbst eine weitgehende Berücksichtigung unserer Wünsche uns hätte stolz und übermüthig machen können, so wenig dürfen uns diese Erfahrungen entmuthigen und verzagt machen, im Gegentheil, sie sollen uns zu dem Gelübde begeistern, dass wir die Hand, die wir einmal an den Pflug gelegt haben, nicht abziehen wollen, bis uns das Auge bricht. Denn mit den Mühen wächst auch der Wert dessen, was wir erwerben.

„Unsere Weihnachtsarbeit ist einem Theile der linksstehenden Presse nicht radical genug gewesen. Wir dürfen stolz sein auf diesen Vorwurf; denn nicht in unabsehbaren Sprüngen, — in wolabgewogenen und wolabgemessenen Schritten streben wir unserem Ziele zu. Größer noch ist die Zahl derer, welche mit gleisnerischen Mienen über die radicalen Lehrer jammern und sich nicht scheuen, zur Erreichung ihrer selbstsüchtigen Zwecke die Verleumdung in ihren

Dienst zu nehmen. Unser Gewissen ist zu rein, dass wir ob solcher Waffen zagen sollten.

„Wir stehen hier in Bochum auf einem Boden, von wo aus den Zielen unseres Vereins eine Gegnerschaft gebildet werden sollte, von wo auf Grund der Verschiedenheit der Bekenntnisformeln ein gemeinsames Arbeiten derer, die gleiche Aufgaben zu erfüllen haben, verneint wurde. Wenn man sich nicht gescheut hat, zu sagen, die Beschlüsse des preußischen Lehrertages liefen auf eine Entchristlichung der Schule hinaus, so weise ich das als eine Verleumdung zurück, und zwar als eine bewusste und beabsichtigte Verleumdung. In unserem Vereine soll jeder seines Glaubens leben. Wir alle wollen Gott im Geiste und in der Wahrheit anbeten, in dem Geiste und in der Wahrheit, welche die Fittiche sind zu edlen Thaten. Und wessen Glaube geboren wird aus einem reinen Herzen, den ehren wir, gleichviel, in welcher Formel er ihn bekennt; denn wer will mit ihm rechten, da die reine Wahrheit doch nur bei Gott ist, die wir erst schauen werden in jener Welt. Wir fürchten nicht, an unserem Christenthume Schaden zu nehmen im Umgange mit Berufsgenossen. Wessen Glaube aber so schwach gegründet ist, dass er im Kreise derer, die sich demselben Gotte mit anderen Worten nahen, Schaden nehmen kann an seiner Seele, der gehe hinaus und suche als schwankes Rohr eine Stütze, der bedarf einer Aufsicht, die ihn willenlos führt. Wir aber wollen sein ein einig Volk von Brüdern, in keiner Noth uns trennen und Gefahr!

„Meine Herren! Auch Westfalens Lehrerschaft, des bin ich gewiss, wird nie den gesunden Sinn und den klaren Blick verlieren, mit dem sie, mitten im Volke stehend, erkennt, was dem heranwachsenden Geschlechte und ihr selbst frommt; er wird sie stets in den rechten Bahnen erhalten und auch die Irrenden wieder zurückführen. Dass Sie heute aus allen Theilen der Provinz hier zahlreich zusammengekommen sind, liefert den besten Beweis, dass die Lehrerschaft imstande und gewillt ist, gemeinsam zu rathen und zu thaten.

„Meine Herren! Es erfüllt mich mit besonderer Freude, Ihnen heute die Grüße des geschäftsführenden Ausschusses bringen zu dürfen; denn es sind nicht nur die Bande gemeinsamer Interessen und gemeinsamen Strebens, die mich mit Ihnen verbinden, — auf ‚rother Erde‘ stand auch meine Wiege, auf ‚rother Erde‘ führte man mich in die Elemente des Wissens. Darum fühle ich mich doppelt wol in Ihrem Kreise. So möge denn Ihre Arbeit reicher Segen lohnen, der Schule zum Heile, dem Staate zum Gedeihen. Glückauf! Glückauf! Glückauf!“

Die Rede fand den lauten Beifall der Versammlung. Katholische Collegen, die an ihr Anstoß nehmen zu müssen meinen, müssen derselben bei der Interpretation Gewalt anthun, anders ist es nicht denkbar. Wenn aber der Verein solche empfindliche Mitglieder verliert, so dient das mehr zu seiner Kräftigung, als zu seiner Schwächung. Die große Mitgliederzahl allein thut es nicht.

Der geschäftsführende Ausschuss des deutschen Lehrervereins sandte folgendes Begrüßungstelegramm: „Dem westfälischen Verbande herzlichen Gruß und beste Wünsche für Wachsthum und Gedeihen. Möge der Lehrertag bekunden, dass Westfalens Lehrer treu zum Ganzen halten, und dass keine Macht imstande ist, sie zu trennen. Wir wollen sein ein einig Volk von Brüdern, in keiner Noth uns trennen und Gefahr!“ Auch vom rheinischen Lehrertage lief ein telegraphischer Gruß ein. Nach der Verlesung dieser Telegramme

sprach **Rector van Eckeris**-Dortmund über den Geschichtsunterricht in der Volksschule. Er begründete in formschöner, freier Rede, die die Versammlung $1^1/_2$ Stunde aufs äußerste fesselte, folgende Leitsätze: „1. Der Geschichtsunterricht hat die Aufgabe, die religiös-sittliche Bildung zu fördern, soviel als möglich das Verständnis der geschichtlichen Entwickelung anzustreben und vaterländische und königstreue Gesinnung zu wecken und zu pflegen; 2. der Geschichtsunterricht ist auf der Mittelstufe im heimatlichen Unterrichte durch die Behandlung der heimatlichen Sage, Geschichte und Industrie, sowie durch geeignete Mittheilungen über unser Herrscherhaus vorzubereiten; 3. für den Geschichtsunterricht auf der Oberstufe sind aus dem Gesammtgebiete der deutschen und insbesondere brandenburgisch-preußischen Geschichte diejenigen Stoffe auszuwählen, welche die bedeutsamsten Erscheinungen in der Entwickelung unseres nationalen Lebens darstellen und dem Verständnis der Schüler nicht zu fern liegen; 4. die gewählten Stoffe sind unter thunlichster Beschränkung ihres Umfanges zu wolgeordneten Einzelbildern abzurunden; 5. in vier- und mehrclassigen Schulen ist der Stoff in einjährigen Cursen so auf die einzelnen Classen zu vertheilen, dass sich die Einzelbilder nach oben hin weniger durch ihre größere Ausführlichkeit als durch ihre vermehrte Zahl und allmähliche Verknüpfung nach und nach zu einem übersichtlichen Gesammtbilde vereinigen; 6. die Darbietung des Stoffes geschehe überall da, wo derselbe sich hierzu eignet, in biographischer Form und auf möglichst anschauliche Weise; 7. die Besprechung lasse die in dem Geschichtsstoffe sich ausprägenden religiös-sittlichen und geschichtlich gestaltenden Ideen bestimmter hervortreten und bringe sie dem Schüler in der durch die Fassungskraft desselben bedingten Begrenzung möglichst klar und deutlich zum Bewusstsein.“

Eine Besprechung des Vortrages oder eine Abstimmung über diese Thesen wurde nicht beliebt. Den zweiten Vortrag hielt Rector Schreff-Bochum, er sprach über Forderungen der Zeit an die Schule und führte etwa Folgendes aus: Unsere Zeit kennzeichnet sich durch die umstürzlerische Bewegung im Arbeiterstande, durch die Sucht der einzelnen, sich freier zu machen, durch unruhiges Drängen und Streben und durch die Überschätzung der materiellen Güter und Genüsse. Demgegenüber muss die Schule erziehen, nicht nur lehren und das Leben der Gegenwart dem Kinde erschließen, Vaterlandsliebe und den Glauben an Gott wecken und pflegen, geistige Güter schätzen und Ideale erhalten lehren. Sie wird das thun, wenn sie gesetzlich gesichert und selbstständig dasteht, zweckentsprechend eingerichtet ist und stofflich und methodisch einzelne Punkte stärker betont werden. Endlich stellt die gegenwärtige Zeit große Forderungen an die Persönlichkeit des Lehrers.

Auch an diesen Vortrag schloss sich keine Debatte. Das ist nach unserer Ansicht unter allen Umständen ein Mangel, denn eines Mannes Rede ist keine Rede. Eine lebendige Wechselrede, in der die Gründe für und gegen abgewogen werden, regt durchweg mehr an und schafft in vieler Beziehung größere Klarheit, als der schönste Monolog. Gerade der letzte Vorträg hatte Veranlassung genug zu einer fruchtbringenden Debatte geboten, nicht nur weil er brennende, im Vordergrunde des Tagesinteresses stehende Fragen streifte, sondern weil auch verschiedene Ausführungen des Redners danach angethan waren, den Widerspruch herauszufordern.

Mit herzlichen Dankesworten an alle, die zum Gelingen des 15. west-

fälischen Lehrertages beigetragen hatten, schloss der Vorsitzende die Verhandlungen. Der nächste Lehrertag wird in Dortmund abgehalten werden.

Aus der Schweiz. Section des internationalen Erziehungsvereins. Nachdem am Lehrerfest in Luzern eine bescheidene Schar von Friedensfreunden in der goldenen Morgenstunde des 28. Septembers vorigen Jahres unter dem günstigen Eindruck eines sympathisch entgegengenommenen Vortrages von Herrn Gottiker-Zürich sich zu einer schweizerischen Section des internationalen Erziehungsvereins vereinigt und die neugewählten Comitémitglieder in einer ersten Sitzung ihr reichhaltiges Arbeitsprogramm festgetellt hatten, suchte man in verschiedenen Theilen des Landes eine möglichst große Zahl neuer, zuverlässiger Adhärenten der Idee Molkenboers zu gewinnen und durch Wort und Schrift derselben auch für die Zukunft neue Freunde zuzuführen. Heute nun darf constatirt werden, dass deren Zahl bedeutend im Wachsen begriffen ist, und dass unter den schweizerischen Gesinnungsgenossen eine große Zahl Lehrer verschiedener Stufen, aber auch ideal angelegte Kaufleute, Vertreter aller Stände sich befinden.

Tonangebende Blätter ermangelten nicht, dann und wann durch eine kurze Notiz oder durch Darlegung der Ziele und Zwecke eines bleibenden internationalen Erziehungsrathes das Interesse für die gute Sache wach zu erhalten und zunächst bei den Einsichtigeren unter den Gebildeten der Überzeugung zum Durchbruch zu verhelfen, dass es nicht genüge, eine gute Idee als solche zu schätzen, ohne dieselbe auch energisch und mit Ausdauer in Wort und That zu fördern. Seitdem nun auf die Initiative des Herrn Alexis Sluys, Directeur de l'École normale de Bruxelles, die Bewegung für die Friedensidee auch in Belgien in Fluss gekommen und die Monatsschrift „Humane Erziehung“ als internationale pädagogische Revue*) in deren Dienst gesichert ist, hofft man, dass besonders der Boden der neutralen Schweiz sich fruchtbar erweisen werde, wenn es gilt, nach Pestalozzischen Grundsätzen einen Schritt vorwärts zu thun und ein noch viel zu wenig beachtetes Gebiet der allgemeinen Menschenbildung besonders zu cultiviren durch planmäßige Heranbildung der Jugend zur wahren Bürgertugend, zur Vaterlandsliebe und zur Wertschätzung aller wirklichen Fortschritte im Guten auch bei fremden Nationen.

Während die internationale Friedensliga in der Einsetzung allgemeiner Schiedsgerichte, als dem bewährtesten Präservativ gegen den Krieg, das Haupt- und Endziel ihrer Wirksamkeit erblickt, beginnt also das Initiativ-Comité des internationalen Erziehungsvereins unten, d. h. indem es im heranwachsenden Geschlecht eine kräftigere Bildung des Gemüths, eine festere Ausprägung des Charakters anstrebt und speciell durch den Geschichts-, Geographie-, Religions- und Moralunterricht darauf hinwirkt, dass z. B. Verkennung der Vorzüge fremder Nationen, Rassen- und Classenhass, Fanatismus, Feindschaft, Parteileidenschaft und Egoismus als indirecte Ursachen des Völkerzwistes, ja sogar der Kriege, schon vom Knaben und Mädchen, vom zukünftigen Staats- und „Weltbürger“ in gebürendem Grade verabscheut werden.

*) Redigirt von A. Gasser und C. Spielmann-Wiesbaden.

Demzufolge trachten die Adhärenten zunächst darnach, unter den Gesinnungsgenossen fortgeschrittener Staaten einen lebhaften Ideenaustausch im Interesse einheitlicher Durchführung der übereinstimmenden Erziehungsgrundsätze herzustellen und später Geschichts- und andere Lehrmittel in dem Sinne zu revidiren, dass zwar die Vaterlandsliebe, das Pflichtbewusstsein aufopfernder Selbstvertheidigung im Falle ungerechter Angriffe, Heldenmuth etc. als erste Bürgertugenden darin hochgehalten, detaillirte Schlachtenberichte, Schilderung von Offensiv-Kriegen, einseitige, subjective Partei-Projecte daraus, sowie aus dem mündlichen Unterrichte mit allem demjenigen Lehrstoffe ausgeschlossen würde, der die vorhandenen Parteien einer Gemeinde oder zweier feindseligen Staaten nur leidenschaftlich erregen statt versöhnen könnte.

Somit ist die Aufgabe einer Landessection des internationalen Erziehungsvereins keine leichte. Ihre Lösung erfordert nicht blos Jahre, sondern Jahrzehnte, um so mehr, da die Aufklärung über die Ziele der Friedensbewegung und die Nothwendigkeit vereinten Zusammenwirkens aller bisher noch latenten, aber reichen Kräfte auch auf diesem Gebiete eine langsam wachsende Pflanze ist, die zu ihrer Zeitigung das fruchtbare Erdreich einer gründlichen und allseitigen Jugend- und Volksbildung und den milden Himmel eines bleibenden, aufopferungsfreudigen Wolwollens von Seiten einflussreicher Staatsmänner, wahrer Menschenfreunde und begeisterter, weitherziger Jugenderzieher nöthig hat.

Auch in der Schweiz förderte die Diesterwegfeier schöne Blüthen und köstliche Früchte zu Tage, so in Basel und besonders in Zürich, wo der bekannte und allgemein beliebte Lehrer und Schriftsteller J. C. Heer eine Gedächtnissrede voll freudiger Begeisterung und getragen von hoher Verehrung des unvergesslichen Altmeisters Diesterweg hielt, welche allgemeinen Beifall fand und verdient, als gedruckte Brochüre*) in weitesten Kreisen verbreitet zu werden. Ebenso gelungen und anregend war die diesjährige Pestalozzifeier; eine wahre Oase im einförmigen Schulleben mit seinem oft beinahe geisttödtenden Mechanismus und seiner lähmenden Bureaucratie.

Auch im verflossenen Schuljahre wurden in Zürich große Opfer gebracht zur Erleichterung des Secundarschulbesuchs (laut Amtl. Schulblatt für 2067 Schüler) und zu Gunsten armer Schulkinder überhaupt.

Dieses Jahr soll ein Gesangdirectorencurs stattfinden, zu dem sich aus den verschiedensten Gegenden des Cantons eine große Zahl activer Theilnehmer bereis angemeldet hat.

Die „Schweizerische permanente Schulausstellung in Zürich" trägt vom 1. Januar l. J. an den Namen „Pestalozzianum". Das Local (Rüden, Rathhausquai) ist bei freiem Eintritt täglich geöffnet und wird wegen seines Pestalozzistübchens, seiner reichhaltigen Lehrmittelsammlungen (für alle Stufen des Unterrichts) von Fremden und Einheimischen sehr fleißig besucht, um so mehr, als sie, unter der trefflichen Direction von Dr. O. Hunziker stehend, auch mündlich und schriftlich zuverlässige Auskunft ertheilt über Schulverhältnisse des In und Auslandes und das reichhaltigste literarische Material der Gesetzgebung, Schulverwaltung enthält. Zudem orientirt der Besucher sich im Lesezimmer leicht und sicher in der pädagogischen Literatur und in den Zeitschriften des In- und Auslandes.

*) Verlag von A. Müller, Buchhandlung. Zürich.

Auch in Zürich wurde die Überbürdungsfrage in Fachkreisen gründlich besprochen und dahin beantwortet, dass in Zukunft die Hausaufgaben aus der Elementarschule gänzlich zu verbannen und schriftliche Arbeiten auch in der Secundärschule unzulässig seien. Ferner wünscht man zehn Minuten lange Pausen nach jeder Unterrichtsstunde, bei vier aufeinander folgenden dagegen in der Mitte eine viertelstündige Pause. Über die richtige Ausnützung der Pausen zu Spielen im Freien und zum Lüften der Schulzimmer ist eine Controle zu führen. Auch der thatsächlichen Überbürdung durch Privatunterricht soll mit allen Mitteln entgegengearbeitet werden.

Der Schulgesundheitspflege schenkt man überhaupt je länger je mehr Aufmerksamkeit, besonders in Zürich. So erließ der Erziehungsrath eine Verordnung betreffend Schulhausbau und Schulgesundheitspflege, welche u. a. die viel ventilirte Forderung der Prüfung sämmtlicher Kinder bei ihrem Schuleintritt durch einen Schularzt vorsieht, die Hausaufgaben auf ein unbedeutendes Minimum beschränkt und auch der passenden Schulbank*) ihre hygieinisch hohe Wichtigkeit zollt.

Der Knabenarbeitsunterricht erfreut sich der ungetheilten Sympathien in den verschiedensten maßgebenden Kreisen; er gedeiht überall vorzüglich und hat in dem von Herrn Gymnasiallehrer Lüthi-Bern vorzüglich redigirten „Pionier“ einen energischen Fürsprecher, Freund und Förderer. Die an verschiedenen Orten periodisch abgehaltenen Curse wurden sehr zahlreich besucht und trugen die besten praktischen Früchte, an denen die Wespen unberufener Kritik nicht mehr, wie noch vor kurzem, nagen.

Der Bundesrath stellt auch für die Zukunft die finanzielle Beitragsleistung des Bundes in bestimmteste Aussicht, unter der Voraussetzung, dass der Verein für Knabenarbeitsschulen einen methodischen Lehrgang, sowie eine Muster- und Modellsammlung erstelle, was er schon längst als eine der ersten Aufgaben erachtet hat.

Eine eidgenössische Rechtsschule scheint seit einiger Zeit das Ideal besonders derjenigen zu sein, welche einstweilen auf dasjenige einer schweiz. Hochschule nur ungern und nur momentan verzichten. Im Auftrage des Departements des Innern hat Herr Prof. Dr. F. Meili-Zürich ein „Gutachten und Gesetzesvorschlag betreffend die Errichtung einer eidgenössischen Rechtsschule“ ausgearbeitet. Der Verfasser geht von der Ansicht aus, dass im Universitätswesen große Missstände herrschen. So z. B. fehle es oft an der Allseitigkeit des juristischen Studiums. Das moderne Recht kommt meistens zu wenig zum Durchbruch und der Geist des Internationalismus, mit dem heutzutage sehr zu rechnen ist, wird von den Universitäten viel zu wenig anerkannt. Nach der Erörterung der entscheidenden Principienfragen und der sachlichen Begründung einer eidgenössischen Rechtsschule und einem ausführlichen Gesetzesvorschlag kommt der Autor u. a. zu folgenden Schlüssen:

Die Errichtung einer eidgenössischen Rechtsschule entspricht einem wirklichen Bedürfnis und sie ist diejenige Institution, welche der Bund jetzt er-

*) Man darf zuversichtlich hoffen, dass die nun im In- und Ausland patentirte Rüdlingersche Normalbank, die diesen Anforderungen am exactesten entspricht, infolge ihres Schrägschemels, ihrer horizontal verschiebbaren Lehne und ihres vertical ganz nach der Größe des Schülers verstellbaren Sitzes, auch da bald ihren Einzug halte, hat sie ja doch die Feuerprobe der ärztlichen Kritik und der Praxis glänzend bestanden

stellen kann und welche er aus mehrfachen Gründen erstreben sollte, ohne sich am positiven Handeln durch das Ideal einer seit beinahe anderthalb Jahrhunderten pendenten eidgenössischen Universität hindern zu lassen.

Mit der Rechtsschule ist eine Hochschule für die Staatswissenschaften zu verbinden.

Die hier vorgesehene Rechtsschule muss von großen patriotischen und internationalen Gesichtspunkten aus eingerichtet und geleitet werden. Das Lehrprogramm ist umfassend zu halten und durch internationale Kräfte auszuführen.

Mit Neujahr ist die Herausgabe der Schweiz. Lehrerzeitung an das Artistische Institut, Orell-Füßli in Zürich übergegangen, und in Verbindung damit erscheint eine pädagogische Vierteljahrsschrift von je vier Bogen. Die Erstere bildet wie bisher das Vereinsorgan des schweiz. Lehrerveins und erhält insofern eine Erweiterung ihres Programms, als sie künftig auch als Publicationsmittel des Pestalozzianums in Zürich dient. Der Redaction sind Mitarbeiter von bewährter Leistungsfähigkeit zur Seite gestellt.

Die Monatsblätter für das Schulturnen, herausgegeben vom schweizerischen Turnlehrerverein, sehen bereits auf ein Jahr erfolgreichster Thätigkeit zurück, indem deren Redactoren und Mitarbeiter eine Menge von Turnübungen kritischen Betrachtungen unterzogen, methodisch zusammenstellten, die Leser in die reiche Turnliteratur einführten und die Fortschritte und Übelstände im Turnwesen in einer Weise beleuchteten, die geeignet ist, dasselbe zu fördern und selbst da allmählich beliebt zu machen, wo man seinen Wert noch nicht von der Praxis her kennen gelernt hat.

Zahlreiche Anregungen und zeitgemäße Referate bewirken schon da und dort wolthätige Neuerungen, Erlasse von Behörden oder gewissenhaftere Pflichterfüllung besonders von Seite der „Nichtturnlehrer," die doch in ihren eigenen Classen den Turnunterricht zu ertheilen haben.

Weniger erfreuliche Mittheilungen über Fortschritte im Unterrichtswesen treffen dagegen aus den laut den Ergebnissen der Recrutenprüfungen immer noch langsam nachmarschirenden Cantonen, so besonders aus dem Tessin ein, woselbst die Furie der Parteileidenschaft den zarten Culturen der Schule schadete, und wo die hoffentlich nur vorübergehende ultramontane Herrschaft keine freisinnigen Regungen zugunsten der Schule duldet. Die conservative Regierung behandelt die Primar- und Secundarlehrer geradezu als Stiefkinder. Während allen Staatsangestellten beispielsweise der Gehalt mehrmals erhöht wurde, müssen jene noch wie vor 30 Jahren mit dem Minimum des sechsmonatlichen Gehaltes (500—1100 Frcs.) zufrieden sein. So erhält man sie sich stets devot.

In Bern schloss sich vor Kurzem das Grab über zwei wackere Männer, die, verschiedenen religiösen und politischen Richtungen angehörend und ganz verschieden für die Bildung der reifern Jugend arbeitend, doch das Eine gemeinsam hatten: Die ungetheilte Anerkennung von Seite der Gesinnungsgenossen, Schulfreunde und objectiven Vertreter anderer Richtungen und Fractionen: Professor Dr. E. Langhans und Schuldirector Tanner.

Dem Ersten verdankt Bern einen wesentlichen Theil seines anregenden Geisteslebens, war er ja doch als freisinniger Theologe der beredte und wissenschaftlich competente Führer der Reform, als Lehrer an der Universität und am Seminar der Rathgeber und geistige Freund von Tausenden strebsamer

Jünglinge, und als Schriftsteller derjenige, der die Wissenschaft im wahren Sinne des Wortes zum Gemeingut aller hiezu Berufenen machte und dem Volke die Segnungen wissenschaftlicher Resultate zuwendete.

Schuldirector Tanner, einst als Landpfarrer wirkend, erntete als erster Schulmann in Bern den wolverdienten Dank für seine mühevolle, gewissenhafte Arbeit — auch im Weinberge des Herrn — als Leiter einer Schule von über 700 Schülerinnen mit 16 Secundärclassen einer Handels- und drei Seminarclassen und einer Abtheilung der Fortbildungsschule. Er hatte selbst eine bedeutende Stundenzahl an seiner vielverzweigten Anstalt, gab schwachen Schülerinnen ungezählte Nachhilfsstunden, ertheilte Privatunterricht, hielt populäre Vorträge und predigte zudem Sonntags den Gefangenen. — Ausgerüstet mit wirklich außergewöhnlichen Vorzügen des Körpers und des Geistes, hinterlässt er eine nur allmählich auszufüllende Lücke in seinem außerordentlich segensreichen Wirkungskreise.

Lange bevor der Lenz draußen in der Natur wieder alles zu neuem Leben erweckt, erscheint jeweilen — dies Jahr zum dritten Mal — ein Bote aus unserm Limmat-Athen, der, treu und bereitwillig uns darüber Kunde gibt, was in allen Gauen unseres kleinen Landes auf dem weiten Gebiete der Bildung Neues und Gutes angestrebt, erreicht oder befördert worden ist: Das von C. Grob, Secretär des Erziehungsrathes in Zürich herausgegebene Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz (Verlag des Art. Instituts Orell-Füssli in Zürich). Dasselbe bietet uns in dem engen Rahmen eines 365 Seiten starken Bandes eine sozusagen erschöpfende Studie über „die Militärpflicht der Lehrer in der Schweiz,“ zeigt uns in übersichtlicher Zusammenstellung, was der Bund gethan hat und wieder thun wird zur Förderung des Unterrichtswesens, in der polytechnischen Schule in Zürich, in Medicinal- und Recrutenprüfungen, für das landwirtschaftliche, gewerbliche und industrielle Bildungswesen, zur Hebung der schweizerischen Kunst, zur Unterstützung von Werken der öffentlichen Gemeinnützigkeit, für die Schulausstellungen und zur Vollziehung des Art. 27 der B. V. Sodann entrollt der umsichtige Berichterstatter ein äußerst interessantes Reihengebilde vom Schulwesen der einzelnen Cantone vor unserm geistigen Auge, indem er überall die neuesten Gesetze und Verordnungen bespricht, die principiellen Entscheide der Behörden und Conferenzen bucht und die wirklichen Fortschritte und Errungenschaften (z. B. betreffend Knaben- und Mädchenarbeitsschulen, Schulgärten, Versorgung armer, verwahrloster oder geistesschwacher Kinder, im Fortbildungsschulwesen, in der Schulgesundheitspflege etc.) anderen, weniger fortgeschrittenen Cantonen als Muster hinstellt, um sie so als Sporn zu ähnlichen Reformen wirken zu lassen. Der Schwerpunkt dieser Riesenarbeit liegt eben in der Vergleichung des statistischen Materials aller Cantone, die dem gewissenhaften „privaten Generalsecretär“ solches bereitwilligst eingesandt haben. Es ist zuversichtlich zu hoffen, dass dieser Theil des Jahrbuches in Zukunft noch eher eine relative Vollständigkeit aufweise und somit allmählich gleichsam als Nachschlagebuch diene für Mitglieder der Behörden, für Lehrer, pädagog. Schriftsteller, sowie für Förderer und Freunde der Jugendbildung überhaupt. Diesen fehlt auch in unserm Staate gar zu oft die Gelegenheit zum gegenseitigen Gedankenaustausch. Das C. Grobsche Jahrbuch ist dazu berufen, ein entsprechendes, allen gemeinsames Organ zu werden, ja, — es sei dieser kühne Gedanke hier wenigstens

schüchtern eingeschaltet — vielleicht findet es in andern Staaten mit fortgeschrittenem, aber in einzelnen Gegenden ebenfalls noch zurückgebliebenem Schulwesen, Nachahmung und Freunde, so dass wir nach kaum einem Decennium aus verschiedenen Ländern solch willkommene Boten des Fortschrittes erwarten dürfen und damit in den Stand gesetzt werden, uns ein richtiges Bild zu verschaffen vom geistigen Leben, Streben und Wirken auf dem Gebiete des Volks- und höhern Schulwesens der meistens hierin tonangebenden Staaten Europas.

Aus Russland. Chortitza (Gouvern. Jekatherinoslaw) 18. Febr. 1891. (Über die deutschen Colonisten in Russland und ihre Schulen.) Geehrte Redaction! In Ihrem December-Hefte brachten Sie einen Bericht über die deutschen Schulen (sollte heißen: Colonistenschulen) in Russland, welcher zu mehrfachen Berichtigungen und Ergänzungen Anlass bietet. Dieselben sind dringend geboten, wenn nicht ausländische, mit unseren russischen Verhältnissen unbekannte Leser zu falschen Anschauungen verleitet werden sollen. Gestatten Sie mir also, das Verhältnis der russischen Regierung, der Schulbehörden, der Gesellschaft, der Presse zu den Deutschen im allgemeinen und zu deren Schulen im besonderen genauer und möglichst objectiv zu beleuchten.*)

Was zunächst das Verhältnis der Regierung selbst betrifft, so ist es nicht genug zu betonen, dass die Colonisten lange Zeit enfants gatés derselben gewesen sind. So falsch es ist, wenn man in einem Theil der russischen Presse alle Erfolge der deutschen Colonisten auf materiellem und geistigem Gebiet als Resultat der ihnen verliehenen Privilegien und Begünstigungen bezeichnet, ebenso falsch und ungerecht wäre es, das für gering zu halten, was die Regierung für die Colonisten gethan hat. 65 Dessjatinen Land für jede Familie, ein bedeutendes Landquantum für den späteren Nachwuchs, Steuerfreiheit für längere Zeit, geringe Landsteuern nach Ablauf der bestimmten Zahl von Jahren, Befreiung vom Militärdienst in jeder Form (erst aufgehoben bei Einführung der allgemeinen Militärpflicht), Unterstützungen bei der ersten Ansiedelung in Form von Geld und in natura etc., — dies alles kann doch nicht unterschätzt werden. Mein Urgroßvater schreibt hierüber in seinem Tagebuche: „Man möchte denken, wie einem Vater zumuthe, der mit einer Familie von 9 Seelen aus einem Lande, wo er sie mit seiner Handarbeit bei einem sehr niedrigen Tagelohn ernähren musste, in ein anderes Land zieht, wo er anstatt eines Morgen 65 Dessjatinen Land unentgeltlich gegen billige (Land-) Zinsen erhalten sollte, und wo auch die Nahrung nicht den zehnten Theil so theuer zu stehen kam, wie in seinem früheren Vaterlande, ja noch sogar von der hohen Krone anfänglich zum Bau und Nahrung ein Capital von 918 Rubeln 50 Copeken erhalten musste, welches jedoch nach einer 20jährigen Frist nach und nach ohne Zinsen abgezahlt wurde.**) O unaussprechliche Freude eines Vaters, jetzt seine Familie, welcher er in seinem früheren Lande und Heimat die Nahrung zutheilen musste, sobald nach kurzer Zeit in einem neuen Lande bei überflüssiger Nahrung am Tische zu sehen! Ich hoffe und habe es auch bemerkt, dass es

*) Mit Vergnügen geben wir dieser lehrreichen Darstellung Raum. D. R.

**) Ein bedeutender Theil der Schuld wurde einzelnen Gruppen von Colonien erlassen.

ihnen manche heiße Thräne über die glühenden Wangen gepresst. Wem haben wir diese Wolthat zu verdanken, wer war der Anführer zu dieser Umsiedelung in so eine weite Ferne, wer lenkte die Gedanken und Sinne unseres Kaisers, eine solche sehr unvollkommene Nation in sein Land zu nehmen, und wer lenkte unseres Vaters Sinne, auf den Gedanken zu kommen, in seiner Armseligkeit mit so wenig Habe und einer so großen Familie in einer so fernen und unbekannten Gegend, in einem anderen Land sein gutes Fortkommen zu suchen? Es ist doch kein anderer, als der von Anfang und von Ewigkeit gewesene Führer, unser Heiland und Erlöser, der diese Wolthat an unsern Eltern und uns gethan und uns in ein Land geführt, wo er uns mit so überschwenglichem Maße der Nahrung beschenkt. Also hat sich denn aus der Leitung Gottes unser gegenwärtig verewigter Vater bemüht, uns zu unserem weiteren Fortkommen hier im Zeitlichen Nahrung und Kleider zu verschaffen und hat uns auch die Anleitung zu dem ewigen Fortkommen zukommen lassen; so wollen denn auch wir für uns selbst und unsere Kinder stets die Sorge tragen, nicht allein für das Zeitliche, sondern ursprünglich für das Brot des Lebens, welches doch hauptsächlich nur die Ursache ist, dass wir hier auf dieser Erde wallen und von Gott hierher geführt worden sind."

Ähnliche Vergünstigungen sind den Colonisten auch in anderen Staaten bewilligt worden*); es wird auch nicht zu bestreiten sein, wie es ein Theil der russischen Presse versucht, dass die Colonisten zum großen Theil den Erwartungen der Regierung entsprochen haben, und wo und wann dies nicht geschah, dies am wenigsten ihre Schuld war; aber alles dies vermindert noch die genossenen Wolthaten um kein Jota. Ja, man muss es nur gestehen, die Regierung hat den fremden Colonisten gegenüber so viel Duldsamkeit geübt, wie dies nur in dem patriarchalischen Russland, nicht in den Culturstaaten Westeuropas vorkommt und möglich ist. Sie hat den Colonisten ein ungewöhnliches Maß von Selbstverwaltung verliehen und dabei doch eine solche Fürsorglichkeit angedeihen lassen, welche nicht alle Colonisten ertragen konnten und die nicht immer zum Segen dienen sollte. Dies bezieht sich vor allem auch auf die Schulen der Colonisten. Und ist dieses eigentlich anders geworden bis zum heutigen Tage? Allerdings, die ganze Richtung der auswärtigen und inneren Politik unseres Staates ist eine mehr nationale geworden; aber wie sollte dieses anders möglich sein in einer Zeit, wo in den anderen Staaten eng nationalistische Bestrebungen im Vordergrunde stehen und die Mittel für die Verwirklichung derselben mit einer Rücksichtslosigkeit gesucht und durchgeführt werden, von der man in „Halbasien" Gott sei Dank! keine Ahnung hat. Die allgemeine Militärpflicht ist auch auf die Colonisten ausgedehnt; die Landsteuern sind den Zeitforderungen entsprechend erhöht; die Colonisten sind den allgemeinen Verwaltungsorganen untergeordnet; sie sind von der Vormundschaft des Fürsorge-Comités befreit; auch die Schulen sind dem Ministerium der Volksaufklärung untergeordnet. Aber das ist auch alles. Die eigentliche kirchliche und bürgerliche Gemeindeordnung ist nicht wesentlich angetastet. Und was vollends die Schulen betrifft, so beklagt ja der Autor der Notiz in Nr. 3 des „Pædagogium" und mit ihm hunderte anderer, dass die Schulen bisher

*) Vgl. Dr. Fr. Bienemann, Geschichte d. evangelisch-lutherischen Gemeinde zu Odessa. Odessa, N. Schultze. 1890. S. 6 ff.

keine von der Regierung bestätigte Organisation haben, weil es in jedem Fall besser sein würde, als es jetzt ist. Die Regierung hat bisher nur den einen Wunsch ausgesprochen: die Schulkinder sollen in der Schule Russland als ihr Vaterland kennen und lieben lernen, und die Kinder sollen in den Schulen russisch lernen. Das sind doch gewiss keine ungerechten Forderungen! Hundert Jahre existiren die deutschen Colonien, und bis jetzt beherrscht kaum 1 % der Colonisten die russische Sprache wirklich, — wo ist noch etwas Ähnliches nachzuweisen? Bei den einzelnen Maßnahmen der Schulbehörden werden gewiss auch manche Missgriffe vorkommen, — aber gibt das ein Recht, von Panslavisten und Slavophilen etc. zu sprechen? Ich will schon gar nicht darauf weiter eingehen, dass der Autor der betr. Notiz, ganz in der Art der ausländischen Blätter, mit den Begriffen „Panslavist“ und „Slavophile“, die er zu identificiren scheint, operirt, ohne sich von ihrem Sinn Rechenschaft zu geben.

Die Regierung hat von Zeit zu Zeit Beamte zur Besichtigung der deutschen Colonien im allgemeinen oder speciell ihrer Schulen abgeordnet; so vor einigen Jahren das Mitglied des Gelehrten-Comités beim Ministerium der Volksaufklärung, Staatsrath Kotschetow; so im vorigen Sommer je einen Beamten für besondere Aufträge beim Ministerium des Innern in die vier Gouvernements Neurusslands: Bessarabien, Chersson, Taurien und Jekatherinoslaw.*) Sie alle haben ganz unumwunden ihre Zufriedenheit mit den Schulen der Colonisten ausgesprochen, wo sie das Recht dazu hatten. Von „Lustigmachen der Slavophilen“ kann in keiner Art die Rede sein; freilich aber hatten sie nur zu oft auch Grund, Unzufriedenheit zu äußern, und das sollte dem Autor der betreffenden Notiz am wenigsten ungerecht erscheinen. Liest man die Berichte der Gouvernements-Schuldirectoren und der einzelnen Kreis-Schulinspectoren durch, so wird man auch nicht eine Feindseligkeit gegen die Deutschen erkennen: das Gute wird gelobt, das Schlechte ebenso rücksichtslos getadelt. Einige Umstände gibt es, über die mit Recht zu klagen wäre. Einmal das Fehlen einer wenn auch nicht einheitlichen, so doch für die verschiedenen Gruppen der Colonisten bestimmten Schulorganisation. Es ist lächerlich, zu behaupten, die Regierung und die Schulbehörde wolle absichtlich nichts für die Colonistenschulen thun, um ihren geistigen Fortschritt zu hemmen. Was sollte man sich wol von solchen Deutschen versprechen, wie sie Österreich in Galizien besitzt?**) Nein, es ist, wie mir scheinen will, der aufrichtige Wunsch des Ministeriums, ein Schulgesetz auszuarbeiten, das alle zulässigen Eigenthümlichkeiten zu Recht bestehen lässt und doch den gerechten Forderungen des Staatsinteresses entspricht. Hierbei sollten wir alle das Ministerium nach Möglichkeit unterstützen! Vor zwei Jahren wurde den Vorständen der Colonisten ein Project eines Schulgesetzes vorgelegt; dasselbe war nun allerdings so unpädagogisch als möglich — nicht antideutsch — aber es wurde auch nicht eingeführt, weil man sich

---

*) Die Colonisten der genannten Gouvernements bilden eine Gruppe; die zweite Gruppe bilden die Colonisten in den südwestlichen Gouvernements (Podolien, Wolhynien und Polen); die dritte — an der Wolga (Samara, Saratow und Astrachan); die vierte — im Petersburger und den benachbarten Gouvernements. Ausserdem sind Colonisten angesiedelt am Kaukasus, ja sogar schon in den central-asiatischen Besitzungen und zerstreut wol bald in allen Gouvernements.

**) Siehe die Schilderung bei K. E. Franzos: „Halbasien“.

von der Unzweckmäßigkeit desselben gern überzeugen ließ. Überhaupt berücksichtigt man gerechte Wünsche und gesunde, begründete Ansichten der Colonisten selbst sehr gern. Gegenwärtig wird wieder an einem Schulgesetz für die Colonisten gearbeitet; ob dieses so ausfallen wird, wie es wünschenswert wäre, ist allerdings nicht vorher zu wissen; sollte dies nicht der Fall sein, so haben wir zum größten Theil uns selbst zu beschuldigen: wir sind der Regierung nicht entgegen gekommen, wir haben nicht unsere Pflicht gethan.

Ein anderer Übelstand ist der, dass, wie unser Beamtenstand im allgemeinen manches zu wünschen übrig lässt, so auch die Schulinspectoren häufig kaum fähig sind, ihren Pflichten wirklich nachzukommen, — es gibt bei uns überhaupt zu wenig Pädagogen. Aber das ist ein Übelstand, unter dem nicht blos die Deutschen und die deutschen Schulen zu leiden haben. Und fasst man zusammen, was unseren Schulen von außen her vor allem schadet, so ist es zumeist die Unbestimmtheit ihrer rechtlichen und pädagogischen Stellung, die Unschlüssigkeit und Unsicherheit, daher häufig auch Inconsequenz und manchmal wol auch Ungerechtigkeit in den Verfügungen der Schulinspectoren und -Directoren. Absicht liegt hierin nicht.

Es erübrigt noch, ein paar Worte über das Verhältnis der Gesellschaft und der Presse zu den deutschen Colonisten zu sagen. Das der ersteren darf im allgemeinen als ein recht angenehmes bezeichnet werden. Wenn auch von Zeit zu Zeit in einzelnen Kreisen, meistens unter Einfluss tendenziöser Pressorgane, eine etwas gereizte Stimmung platzgreift, so würde der doch sehr irren, der dieses Verhältnis etwa mit dem verschiedener österreichischer Völkerschaften in Böhmen oder Galizien vergleichen wollte. Ein Theil der Presse allerdings nimmt seit einigen Jahren eine geradezu feindliche Stellung gegenüber den deutschen Colonisten ein, — der beste Theil ist es nicht. Von mehr oder minder angesehenen Zeitungen gehört hierher eigentlich nur die „Nowoje Wremja“ Suworins (die „Moskowskija Wjedomosti“ dürften seit Katkows Tode kaum zu den angesehenen gezählt werden), von den Monats-Revuen nur der früher Katkow'sche „Russki Wjestnik“. Dagegen haben Blätter und Monats-Revuen von dem Ansehen und der Bedeutung des „Wjestnik Jewropy“, der Russkaja Myssl“, der „Russkija Wjedomosti“ u. a. die ganze Hetzerei entweder gar nicht beachtet oder aber in spöttelndem Tone besprochen. Auch die „Now. Wremja“ ist nachträglich mehrere Male energisch zu gunsten der deutschen Colonisten aufgetreten, worin dann ein „Swjet“ u. a. einen durch deutsches Geld bewirkten Wechsel der Überzeugung sahen. Ganz abgesehen von den uns verborgenen Gründen, welche die deutschfresserischen Zeitungen zu ihren Hetzartikeln bewogen haben mögen, in denen dann auch die Schulen als Brutstätten des Verrathes scharf mitgenommen wurden, abgesehen auch von dem Zusammenhang des Verhältnisses zu den Colonisten mit der Gunst- oder Ungunstbestimmung gegenüber Deutschland und Österreich, hatten die betreffenden Zeitungen zwei nicht wegzuleugnende sachliche Gründe: 1. die Landschlächterei der Colonisten, 2. die starke Verbreitung sectirerischer Lehren unter der russischen Bevölkerung. Auch der Autor der Notiz im „Pædagogium“ beklagt sich ja darüber, dass alles Streben und Sehnen der Colonisten nur auf Landankauf gerichtet ist. Weshalb sollte es denn so verwunderlich sein, dass hier und dort ein Russe hierin eine Gefahr erblickte und hieraus zuletzt ein ganzer Zeitungssturm und -Kampf entstand, dessen Einzelnheiten allerdings mitunter

recht empörend waren und sind. Auch die von den betr. Blättern in Vorschlag gebrachten Rechtsbeschränkungen bei Landankauf waren an und für sich ein Nonsens; wäre die rechtliche Einschränkung des Landankaufes seitens der Colonisten irgendwie mit der Gerechtigkeit in Einklang zu bringen, so würde sie den Colonisten vielleicht mehr nützen als schaden; denn dieses Jagen und Rennen muss, lange fortgesetzt, zu einer wirtschaftlichen Krisis führen.

Was die Verbreitung sectirerischer Lehren betrifft, so müsste man blind sein, um die inneren Gründe der Erscheinung nicht zu sehen, ebenso blind aber, um nicht einzusehen, dass auch der Einfluss der deutschen Colonisten mitgewirkt hatte. —

So ist also die Darstellung des Verhältnisses zu den deutschen Colonisten in Nr. 3 des „Pædagogium“ vollständig falsch.

Höchst einseitig aber ist die Schilderung des Schulwesens selbst. Vor allem ist nicht in Bausch und Bogen über alle Colonistenschulen abzuurtheilen. Ferner wird man doch auf andere Gründe zurückgehen müssen, als „Lethargie der Colonisten“. Um die Schulen der großen Wolgacolonien ist es sehr schlimm bestellt: schlechte Schulgebäude und schlechte Schuleinrichtung, vollständiger Mangel an Lehrmitteln, vor allem aber — ein schlecht vorbereiteter Lehrer — im besten Fall mit einem Gehilfen, der vielleicht selbst nicht schreiben kann — für je ca. 500 Schüler, dazu kurzer und unregelmäßiger Schulbesuch, das sind die Bedingungen, unter denen eine Wolgaschule lebt und wirkt. Wo liegen die Gründe? Die meisten Wolgagemeinden sind fürchterlich arm (hierzu gehört nicht die reiche Herrenhutercolonie Sarepta); arme Colonisten waren es, die aus Deutschland hierher kamen. Man klagt über Mangel an religiösem und sittlichem Sinn; eine religiös abgestumpfte und sittlich verlotterte Bande ist es nach dem Urtheil der Zeitgenossen gewesen, die sich hier ansiedelte. Nicht besser, nicht schlechter scheint es also geworden zu sein. Die Landzutheilung hob die Colonisten materiell nicht; häufige Missernten waren nicht dazu angethan, die Thatkraft zu heben. Für die Bedürfnisse des religiösen Lebens sollten die Pastoren wirken; aber was konnte ein Pastor in seinem großen Kirchspiel thun, wenn vielleicht jedes Gemeindeglied besonderer Fürsorge bedurfte? Das Niveau des sittlichen Lebens konnte sich nicht heben. Die Gründe wirken hier in einander; es ist schwer zu entscheiden, wo die Armuth, wo die geistige Armuth Grund, wo sie Folge waren. Hier mussten energische Maßregeln getroffen werden. Zu solchen hatten die Pastoren — und diese waren und sind scheinbar die einzigen Gebildeten dort — keine Mittel. Immer wol auch nicht die nöthige Liebe und Willenskraft. Meistens waren es Fremdlinge, — die Sache erklärt sich da leicht. Die Regierung hat mehr denn einmal untersucht, was die Gründe des schlechten Zustandes dieser Colonien sein mögen. Aber hätte sie auch die eigentlichen Gründe entdeckt, Mittel zur Beseitigung hätte sie nicht gehabt in einer Gegend, wo damals für das Volksbildungswesen überhaupt noch nichts gethan wurde. Dazu hatte sie ja die Eigenthümlichkeiten deutschen Wesens zu respectiren. Hilfe für die Wolgacolonien liegt nur in Entwickelung der Selbstthätigkeit und Selbstbestimmungsbefähigung. Männer von Geist und Herz müssen die Initiative zur Hebung des Bildungswesens ergreifen, dann wird sich wol auch die allgemeine Lage zum Besseren wenden.

Auch in den wenig zahlreichen Colonien des Petersburger und der benach-

barten Gouvernements scheint die Armut eine große zu sein, weshalb denn auch die Lage der Schulen keine glänzende sein kann. Dasselbe mag von den Colonien der südwestlichen Gouvernements gelten und gilt sicher von den zerstreut liegenden Colonien.

Was die Colonien der vier südlichen Gouvernements betrifft, so wird man hier Mennoniten, Lutheraner und Katholiken auch bezüglich ihres materiellen und geistigen Wolstandes zu unterscheiden haben. Die ältesten Mennonitencolonien befinden sich an dem Flusse Molotschnaja im Taurischen und am Dnjepr im Jekatherinoslawschen Gouvernement; von diesen beiden Centren aus sind dann eine Reihe von Tochtercolonien theils in andere Kreise desselben Gouvernements, theils in die benachbarten Gouvernements ausgesiedelt. Nicht nur hier, sondern auch an der Wolga, nehmen die Mennonitencolonien bezüglich des materiellen Wolstandes den ersten Platz ein. Allerdings wurde bei Aufnahme der mennonitischen Ansiedler ein gewisser Vermögenscensus als Bedingung gestellt, im übrigen genossen sie aber nur dieselben Vergünstigungen wie die übrigen Colonisten. Es müssen also doch auch andere Factoren an ihrem materiellen Wolstande mitgewirkt haben. Thatsächlich haben denn auch die Staatsrevisoren, wie Reisende, einstimmig von jeher behauptet, die Mennoniten seien ausgezeichnet, die Deutschen unausstehlich; und merkwürdig ist es, dass man auch bei der letzten Deutschenhetze diesen Unterschied wieder hervorzukehren begann zwischen Mennoniten und Deutschen. In relgiös-sittlicher Hinsicht haben sich die Mennoniten durch eine einfache Strenge stets ausgezeichnet. Dies hat seinerseits gewiss viel zur Hebung des materiellen Wolstandes beigetragen. Andererseits ist dann wiederum natürlich auch eine Rückwirkung des materiellen Wolstandes auf den geistigen Fortschritt zu constatiren. Kirche und Schule waren die ersten Gebäude, welche die Gemeinde als solche errichtete. Die Mennoniten haben keinen eigentlichen Predigerstand, sie wählen ihre Prediger aus ihrer Mitte; die allgemeine Bildung ist die Voraussetzung, auf der ihre Kirche beruht. Lesen und Schreiben muss ein jeder können, das Mehr erscheint ihnen allerdings mehr denn den anderen als Überfluss. Aber für den Anfang war es außerordentlich wichtig, dass die Schule, ebensogut wie die Kirche, Gemeindesache war. Die Art der Ansiedelung in kleinen Colonien (noch bis heute ist 50—70 die Normalzahl der Schüler) war der Entwickelung der Schulen sehr günstig. Dann aber haben sich in der Mitte der Gemeindeglieder stets Personen gefunden, die in dieser oder jener Art mit mächtiger Hand ihre Brüder vorwärts drängten, besonders auch auf dem Gebiet der Schule. Allerdings hatte man fast bis zur letzten Zeit keine Lehrerbildungsanstalt; aber bald gründete man in den sogenannten Centralschulen (im Ganzen vier) Fortbildungsschulen, deren Zöglinge dann auch das Contingent der Dorflehrer stellten. Diesen ging freilich pädagogische Bildung vollständig ab, aber sie besaßen doch einen etwas größeren Schatz von Wissen, und kurz und gut, wie viel auch in den Schulen zu wünschen übrig blieb, bei achtjähriger Schulzeit und bei einem Schulbesuch, der anfangs viel zu wünschen übrig ließ, dann aber von Jahr zu Jahr regelmäßiger wurde, bekamen doch die Kinder ein Maß von Bildung, das mit Noth für den bäuerischen Hausbedarf ausreichen mochte. Als erstes Zeichen, dass das Bedürfnis nach pädagogischer Vorbildung wach wurde, mögen die auftauchenden Lehrerconferenzen gelten. Russisch wurde bis zu den siebziger Jahren selten und vollkommen ungenügend

gelehrt. Nun ändert sich aber die Sachlage. Den ersten Anstoss hierzu gab die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht. Da eine gewisse Bildungsstufe gewisse Vergünstigungen bei Ableistung der Wehrpflicht mit sich bringt, die um so mehr geschätzt werden mussten, als die Mennoniten mit großem Bangen auf die Zukunft sahen, wiewol ihnen die Ableistung der Wehrpflicht in einer ihren religiösen Ansichten nicht widersprechenden Art möglich gemacht wurde, so bekam nun eine gehörige Schulbildung plötzlich einen ganz eminent praktischen Wert. Dann aber sollten nun auch für alle Unterthanen die gleichen Institutionen der bürgerlichen Verwaltung eingeführt werden. Dadurch wurden auch die Mennoniten, welche sich bisher ängstlich von jeder Theilnahme an der öffentlichen Verwaltung und an den Interessen des Staates zurückgezogen, mehr hineingezogen in das große Leben des Staates. Ganz von selbst drängte sich da die Überzeugung von der Nothwendigkeit der Bildung, besonders auch des Erlernens der russischen Sprache, allen auf. Und wenn nun auch diese Überzeugung nur in Einzelpersonen zum Ausdruck gelangte, so dürfen diese wenigen doch, trotz des Widerspruches, den sie in einzelnen Fällen fanden, im vollen Sinne für Vertreter der Mennonitengemeinden gelten. Zu diesen Wenigen gehörten die Centrallehrer, sowie einige einsichtsvolle Prediger, Dorflehrer und einflussreiche Ansiedler. Sie waren es, welche den Forderungen der Regierung nicht nur bereitwillig entgegen, sondern zuvor kamen. Ihr Streben ging auf eine allgemeine Hebung der Dorfschulen, besonders aber des Unterrichts der russischen Sprache, und als Mittel hierzu auf die Hebung der Lehrerbildung. In Halbstadt an der Molotschnaja (Gouvernement Taurien) wurde bei der Centralschule ein zweijähriger pädagogischer Cursus hinzugefügt, der nicht nur eine Reihe von Lehrern herangebildet, sondern auch sonst anregend gewirkt hat. Der von früher her bestehende Schulrath, den die Gemeinde in der Person ihrer kirchlichen und bürgerlichen Vorstände wählte, hatte das Glück, unter seinen Mitgliedern solche zu zählen, denen die Schulen wirklich am Herzen lagen und die nicht nur ein offenes Herz, sondern oft auch offene Taschen hatten. So sind die Schulen dieses Gebietes, wie Dorf-, so auch Centralschulen auf dem Wege zweckentsprechender Entwickelung, und es ist nur nöthig, dass die nächstens zu erwartende Schulorganisation an das gegebene Gute anknüpft. so dürfte ein gesunder Fortschritt für diese Schulen gesichert sein. Für die Erhaltung eines regen Interesses und einheitliche Ausgestaltung des Schulwesens haben die Lehrerconferenzen zu arbeiten. Für die Ausfüllung der noch in nur zu großer Zahl vorhandenen Lücken in der Lehrerbildung werden von diesem Jahre an praktische Lehrcurse bei der Schule in Halbstadt eingeführt. Auch das Bedürfnis nach Ausgestaltung der Mädchenbildung hat sich gezeigt, und eine in Halbstadt gegründete Mädchenschule mit einem Lehrer und zwei Lehrerinnen ist dazu bestimmt, diesem Bedürfnis für den Anfang zu genügen. Auch die Frage nach der Gründung von Fortbildungscursen ist aufgetaucht. Bisher sucht man an einzelnen Orten durch Gründung von kleinen Bibliotheken und Lese-(Bildungs-)Vereinen dieses Bedürfnis zu befriedigen. Jedenfalls bleibt in dieser Hinsicht noch am meisten zu thun. — Erwähnt werden muss auch eine Taubstummenschule mit drei Lehrern.

An die Halbstädter Schulen schließen sich die in einer ganzen Reihe von Tochtercolonien, sowie in den Gouvernements Jekatherinoslaw und Chersson.

Zu bedauern ist es, dass die zweite Gruppe von Mennonitencolonien, die

Chortitzer Colonien am Dnjepr (Gouvernement Jekatherinoslaw) mit ihren zerstreuten Tochtercolonien, nicht in enger Fühlung mit den früher genannten bleibt. Es wird hier als ein großer Mangel empfunden, dass für die Schulen kein Schulrath existirt, von dem die Initiative zu fortschrittlichen Maßnahmen ausgehen könnte. Diese Colonien haben leider auch nicht Männer, die bereit wären, ihre Zeit und einen Theil ihrer reichen Mittel in den Dienst der Schulsache zu stellen, wie dies dort geschieht. So hat man sich denn auch die Gründung einer pädagogischen Classe und Musterschule bei der Centralschule in Chortitza erst befehlen lassen, und die Lage dieser Schule, welche in ihrem jetzigen Bestande noch kein Jahr existirt, ist bisher eine recht unsichere. Die Lehrerbildung lässt deswegen natürlich noch mehr zu wünschen übrig. Geplant sind zwar auch hier Lehrercurse für den Sommer und auch die Lehrerconferenzen, welche mehr oder minder lebendig sind, je nachdem die Zahl der vorgeschrittenen Lehrer größer oder kleiner ist, könnten zur einheitlichen Ausgestaltung der Schulen und zur Weckung des Interesses manches beitragen, jedenfalls aber mangelt es an einer Institution, deren Vertreter Mittel, Interesse und Gewalt in ihrer Hand vereinigten. Immerhin aber sind doch auch diese Schulen derart, dass sie recht wol den Untergrund für einen weiteren Ausbau bieten könnten, wenn auch neben besseren Schulen minder gute seit lange fortbestehen.

Gehen wir nun zu den Schulen der lutherischen Gemeinden über, so sind diese an der Wolga, wie in der Krim, an der Molotschnaja, wie am Dnjepr ziemlich weit hinter den Mennonitenschulen zurück geblieben. Man hat viel nach den Gründen hiervon gefragt und viel darüber gestritten, ohne zu einem Ergebnis zu gelangen. Bekanntlich hatten die geistlichen Vorstände der deutschen Colonien bis zur letzten Zeit auch die Schulen vollständig in ihren Händen. Da nun die lutherischen Pastoren ohne Ausnahme akademisch gebildete Leute sind, so hätte man natürlich erwarten müssen, dass sie viel mehr für die ihnen unterstellten Schulen gethan haben würden, als dies der ungebildete Predigerstand bei den Mennoniten, sowie der Bauernschulrath dieser thun konnte. In Wirklichkeit ist dies nicht der Fall gewesen. Wenn man nun auch zugeben muss, dass die Pastoren als Seelsorger ihrer Gemeinden von Arbeit überhäuft waren, so wird man doch anerkennen, dass der größte Theil derselben auch nicht die nöthige Liebe für die Sache besaßen und deshalb auch nicht die Gemeinden günstig beeinflussen konnten. Als nun vollends die veränderten Zeiten auch neue Forderungen mit sich brachten, vor allem die größerer Berücksichtigung der Landessprache, da konnten die im Auslande oder doch wenigstens in Dorpat ausgebildeten Herren Pastoren sich nicht leicht in die Lage finden, und manche von ihnen haben die freie Entwickelung der Schulen behindert, anstatt sie zu fördern. Doch wäre es ungerecht, bei diesem einen Grunde stehen zu bleiben. Man hat von lutherischer Seite behauptet, die der Secte eigenthümliche freiere Regung sei auch der Entwickelung der Schule zugute gekommen. Vielleicht nicht ohne Recht. Jedenfalls ist, wie sehr man auch bei den Mennoniten über Mangel an Gemeinsinn und Solidarität zu klagen hat, diese Klage bei den Lutheranern noch mehr angebracht. Ferner haben die Mennoniten noch wertvolle Privilegien (Ableistung der Wehrpflicht in besonderen Forstcommandos) festzuhalten, und auch deswegen kommen sie den Forderungen der Schulbehörde williger entgegen. Ferner darf ihnen eine

Ausdehnung ihres Gehorsams gegen die Obrigkeit bis zur principiellen freiwilligen Ausführung aller Wünsche derselben wol als Grundzug ihres Charakters zugesprochen werden. Dann aber sind die Colonien im allgemeinen viel kleiner und zum Theil auch reicher, als die lutherischen. Doch auch die Schulen der letzteren sind nicht glattweg über einen Kamm zu scheeren. Diejenigen im Prischiber Bezirk (Molotschnaja, Taurien) und die des Großliebenthaler, sowie einige in bessarabischen Kirchspielen stehen weit über den Schulen der ärmeren Tochtercolonien. Die Centralschulen haben leider keinen ruhigen Entwickelungsgang gehabt. Die reichste derselben (in Prischib) mit fünf Lehrern hat nun für alle Fächer (außer deutsch) russische Lehrkräfte, was in jeder Hinsicht, selbst was die Erlernung der russischen Sprache betrifft, ungünstig eingewirkt hat. Auch in den übrigen Centralschulen (Großliebenthal bei Odessa, Neusatz in der Krim, Grunau bei Mariupol am Asowschen Meer und Neufreudenthal, Gouvernement Chersson) ist der russische Lehrer ein Russe, was hier und da zu unliebsamen Reibereien geführt hat. Doch überall auch hier scheint sich einiges Leben bemerkbar zu machen.

Unbedingt schlecht sind nur die katholischen Kirchenschulen zu nennen (mit wenigen Ausnahmen), auch wo nicht, wie dies stellenweise der Fall ist, Polen als deutsche Lehrer angestellt sind, die kein deutsches Wort richtig sprechen und schreiben können.

Sollte diese Notiz trotz aller Zugeständnisse doch noch etwas zu helle Farben gewählt haben, so möge man das Bild noch um einen Ton verdunkeln. Immerhin aber wird man anerkennen müssen, dass ein Weiterbau unseres Schulwesens auf dem vorhandenen Fundament recht wol möglich ist.

A. Neufeld.

Aus der Fachpresse.

443. Ciceros Schrift von den menschlichen Pflichten (J. Heinemann, Rhein. Bb. 1891, I, II), „Inhalt von Ciceros Pflichtenlehre in freier Bearbeitung.“ Wol geeignet zur Einführung in Ciceros Ethik, welche dem Menschen die bekannten vier Hauptaufgaben stellt (Kenntnisse zu erwerben — den Mitmenschen zu dienen — nach moralischen Grundsätzen zu handeln, — in allem Sitte und Anstand zu wahren).

444. Über Individualitäts- und Socialpädagogik (R. Hochegger, Neue Bahnen 1891, I, II). Charakteristik der gegenwärtigen Zeit, insbesondere ihrer pädagogischen Bewegungen, im Gegensatz zum Zeitalter der Aufklärung. Aufgabe der Pädagogik; ihr Verhältnis zur Psychologie und Ethik. Analyse der Methoden der modernen Psychologie. Die Forderung der Ethik und Psychologie der Gegenwart auf Erweiterung und Ergänzung des Individuellen durch den geschichtlich-socialen Gesichtspunkt. — Das Individualitätsprincip in der Erziehung ist berechtigt, aber unzulänglich. Der Process der socialen Lebenserneuerung. Erziehung und Lehre als Vorgänge (?) derselben. Verbindung des Individuellen mit dem socialen Gesichtspunkt. Das Verhältnis der Pädagogik zur Geschichte. Staatspädagogik.

445. Die Stellung des Volksschullehrers (P. Treu, Pädag. Zeit. 1891, 7). Wir notiren den Artikel folgender Sätze wegen: „Man möchte den Volksschullehrer noch immer mit dem Handwerker auf eine und dieselbe Stufe stellen.“ „Die Bedürfnisse des heutigen Volksschullehrers können nicht mehr mit

den Bedürfnissen eines Handwerkers auf eine und dieselbe Stufe gestellt werden. Seine Thätigkeit sowol als auch seine Stellung drängen den Lehrer zu einer andern Lebensweise als der Lebensweise eines Handwerkers. Was hier (?) genügt und ertragen wird, das kann dort (?) nicht genügen und kann nicht ertragen werden. Dieses Urtheil gilt in Bezug auf die Person des Lehrers und auch in Bezug auf seine Familie." — Hier — und mit Rücksicht auf den Zusammenhang — scheint es, als ob „Bedürfnisse, Stellung, Lebensweise" ganz besonders auch in materiellem Sinne gemeint seien. Und da wäre Verf. in argem Irrthum befangen. Nach ihren nothwendigen volkswirtschaftlichen und gesellschaftlichen Grundlagen, Mitteln, Zwecken stehen Schulmeister und Handwerksmeister entschieden auf gleicher Stufe. Aber man hat es vielen Lehrern noch gar nicht vergönnt, hat sie verhindert, auf diese Stufe zu gelangen — darüber ist zu klagen. — Nur seinem besonderen Berufe nach steht der Erzieher — als Künstler (aber wieviele sind es?) — über dem Handwerker.

446. Ein Rückblick auf die Leistungen der pädagogischen Presse im Jahre 1889 (R. D., Repert. d. Päd. 1890/91, V). Ergebnis: „Es lässt sich (gegen 1888) eine sehr bedeutende Zunahme der hervorragenden Leistungen verzeichnen. Ganz besonders erfreulich ist die Thatsache, dass gerade die abschließenden Würdigungen, die Arbeiten kritischen Charakters, die guten Neuigkeiten verschiedener Art, die Beiträge zur Unterrichtspraxis sich beträchtlich vermehrt haben." Doch sind drei nothwendige Forderungen noch unerfüllt geblieben (regelmäßige, ausführliche Berichte über psychologische Beobachtungen — Nachweis: wie und von wem die Bestandtheile der gegenwärtigen Pädagogik herbeigetragen und eingefügt worden — befriedigende Erledigung der Lesebuchfrage).

447. Bemerkungen über die Sprache des Lehrers (St., Schweiz. Lehrerz. 1891, 7). Behandelt hauptsächlich die für die Schweiz besonders wichtige Frage: Mundart oder Schriftdeutsch als Unterrichtssprache? Antwort: „Die Vertauschung des Dialects mit der Schriftsprache dürfte nur ganz langsam und allmählich geschehen. Die Schriftsprache wäre erst von da an als ausschließliche Umgangssprache zu gebrauchen, wo man sich überzeugt hätte, dass die lebendige Theilnahme der Schüler am Unterricht unter ihrer Anwendung nicht leidet." — Mit Recht habe Johanna Spyri als Meisterin kindlicher Ausdrucksweise („wer in dem Ton einer J. Sp. zu den Kindern zu reden verstünde, würde den Dialect früher, als er meint, entbehren können") und als Vorbereitung auf den Unterricht überhaupt die Lectüre classischer Jugendschriftsteller empfohlen. (Aber — es gebe „sehr zahlreiche Classiker der Jugendliteratur"!!)

448. Wie lernt das Kind die Muttersprache verstehen? (W. Wagner, Päd. Ref. 1891, 7, 8). Eine als Anleitung für junge Lehrer trefflich geeignete Darstellung, „wie sich das Verständnis der Muttersprache nach psychologischen Gesetzen vollzieht, und welche Consequenzen aus den Ergebnissen für den Unterricht zu ziehen sind." (Hauptsächlich gestützt auf „Geist und Sprache" von Lazarus.) — Bedeutung des erzählenden Unterrichts für das Verstehenlernen abstracter Begriffswörter. — Beim Capitel „Grammatik" wird erfreulicherweise ein vielseitiger Betrieb der Wortbildungslehre empfohlen.

449. Wie gelesen werden soll (G. Heydner, Allg. deutsche Lehrerz. 1891, 12). Aufgabe des Leseunterrichts: die Kinder zum allseitigen Erfassen

des Gelesenen zu bringen, oder sie wenigstens den Weg dahin zu führen. Der Lehrer arbeite (schöpferisch) den lebendigen Inhalt aus seiner Seele in die Seele der Kinder hinüber. Andeutungen ausführen; was zwischen den Zeilen liegt lebendig machen. Sind die Kinder in einen Stoff eingedrungen, lebt er in ihnen wie im Urheber, so wird sich „das Aufwachen und Wachsen der Gedanken und Kräfte des Herzens“ (J. Grimm) nach und nach von selbst ergeben. „Die begriffliche und moralische Ausnutzung sofort folgen zu lassen, halte ich für verfehlt.“ („Die Eindrücke wurzeln lassen; nicht jede Regung ans Tageslicht ziehen und vorn und hinten begucken.“ Letzteres erst nach Wochen.) — Mit Erläuterungen nach der Weise Hildebrands.

450. Die Verwertung der Redensarten im Unterricht (K. Müller, Zeitschr. f. d. deutschen Unterr. 1891, I, II) Schluss: Betrachtung der Redensarten (vornehmlich in der Mittelschule) veranlasst die fruchtbarsten Denkübungen, entwickelt am anmuthendsten und erfrischendsten die Urtheilskraft und die Fähigkeit, richtig gedachtes volksmäßig deutlich auszudrücken. Lust und Liebe der Schüler dazu. — Mit einer großen Menge von Beispielen.

451. Griechisch und Latein — oder Deutsch? (F. W. Fricke, Allgem. deutsche Lehrerz. 1891, 6, 7). „Die neuere deutsche Cultur als Glied der europäischen steht bergehoch über der griechischen und römischen.“ „Die Griechen und Römer der deutschen Jugend als Lehrer aufzuzwingen ist eine pädagogische Ungeheuerlichkeit.“ In diesem Sinne hat sich schon 1845 der Gymnasiallehrer (Philolog) Prof. H. Köchly geäußert, dessen kritische Erörterungen Fricke mittheilt. Sodann führt er den Beweis, dass Griechisch und Latein weder für Theologen, Ärzte, Juristen, noch behufs Aneignung der in den „classischen Literaturen“ niedergelegten Geistesschätze, noch im besonderen Latein als „Grundlage der romanischen Sprachen“ zu lernen nothwendig sei. Darum seien Griechisch und Latein wie aus dem Leben, so aus der Schule unbedingt zu verbannen. Aufgabe der Volksschullehrer: Bekämpfung des tief eingewurzelten Aberglaubens an eine „magische Bildungskraft“ der alten Sprachen — durch das Mittel der Belehrung in Familienkreisen, im Verkehr mit den Eltern der Schüler, in der Presse. (Nicht einverstanden. D. R.)

452. Die geschichtliche Thatsache (Qu. Fixlein II., Repert. d. Päd. 1890/91, II). Jede bedeutende historische Thatsache ist ausreichend zu begründen, wahrheitsgemäß und mit Angabe der wichtigsten Folgen zu erzählen — Thatsachen neuerer mit solchen (ähnlichen) älterer Zeit zu vergleichen. — „Die oberflächliche Betrachtungsweise der Thatsachen und Zustände aus früherer Zeit hat eine gleich gedankenlose Beurtheilung der politischen, socialen und religiösen Erscheinungen der Gegenwart zur Folge.“

453. Schreiben und Zeichnen (Deutsche Schulpr. 1891, 12). Nach den (allzu aphoristisch gehaltenen, unbedingt größerer Ausführlichkeit bedürftigen) Aufsätzen des Züricher Zeichenlehrers Fr. Graberg. — Schreiben in gewöhnlichem Sinne eine Handfertigkeit, die allerdings in gewissem Grade durch das Auge gelenkt wird, bei der es aber doch vornehmlich auf Geläufigkeit und einfache Deutlichkeit ankommt. Auch das Zeichnen erfordert (selbstverständlich) Sicherheit der Hand. Doch überwiegt die Thätigkeit des Auges, die Blickbewegung, welche jedem Linienzuge folgt, ihn schon zum voraus erkennt und lenkt. — Aus zweckmäßig geregelten Bewegungen der Sprachwerkzeuge, der Hand und des Blickes, mittelbar auch der Vorstellungen und Ge-

danken, hat sich die Sprache, die Schrift gebildet. Je mehr auch die Zeichnung ein Ergebnis solcher Bewegungen ist, destomehr wird sie zur Schrift. Das Maßzeichnen kommt seinem Wesen nach dem Schreiben am nächsten. Je mehr es ausgebildet wird, je mehr Fertigkeit man darin erlangt, destomehr nehmen die Maßzeichnungen die dauernde Bedeutung der Schriftzeichen an, destomehr wird Genauigkeit und einfache Deutlichkeit das Ziel des Maßzeichnens.

454. Unsere Handwerkerschulen (Zeitschr. f. d. gewerbl. Unterr. 1890/91, XI). Einseitige Berufsbildung genügt nicht, „Einführung eines ethischen Moments“ nothwendig. Mittel: Einsicht in die Hauptthatbestände der Volkswirtschaft und in die von diesen ausgehenden Folgen für den einzelnen und für die Gesammtheit. (Hauptcapitel: Menschliche Bedürfnisse — Gesellschaft — Staat und Staatsverwaltung — Vaterland und Vaterlandstreue — Arbeit nach ihren verschiedenen Arten und Beziehungen — Geld in seinen verschiedenen Formen.) — Schwierigkeit der Einführung. — Ein in allen Handwerkerschulen mögliches Aushilfsmittel: eine Lese- (und Unterhaltungs-)Stunde wöchentlich. (Passende Stoffe im Lesebuche für Gewerbeschulen von Ahrens.)

Von neuen Broschüren seien der Beachtung empfohlen:

Ein Nothschrei der Taubstummen. Von J. Heidsiek (Verfasser der Schrift: „Der Taubstumme und seine Sprache.“) Breslau, Max Woywod. 60 S., Mk. —.50.

Zur Lehrerbildungsfrage. Von A. Günther. Bielefeld, A. Helmich. 19 S., Mk. —.60. (Die Broschüren dieser Firma zeichnen sich durch einen unerhört hohen Preis aus.)

Aus dem Leben für die Schule. Anhang zu jedem Volksschullesebuch. (Enthält Belehrungen über Volkswirtschaft und Staatswesen.) Von Oskar Pache. Wittenberg, A. Herrosé. 62 S., Mk. —.40, 10 Exempl. Mk. 3.50.

Heinrich v. Treitschke als Erzieher. Von ***. Berlin, Georg C. Bürkner. 34 S., Mk. —.80.

Deutschlands Schule im Jahre 2000. Der Traum eines Pädagogen. Berlin, Walther & Apolant's Verlagsbuchhandlung. 20 S.

Literatur.

Pädagogisches Jahrbuch 1890. (Der pädagogischen Jahrbücher dreizehnter Band.) Herausgegeben von der Wiener pädagogischen Gesellschaft. Redigirt von **M. Zens**. Wien 1891, Manz. 207 S.

Wie immer bringt dieses Jahrbuch auch in seinem neuesten Bande viel Gutes. Er beginnt mit einem gehaltvollen Vortrage über die Hauptideen Pestalozzi's von Dir. Dr. Hannak, an welchen sich ein treffliches Lebens- und Charakterbild K. F. W. Wanders von A. Ch. Jessen anreiht. Schätzenswerte Beiträge zur Methodik und Schulpraxis haben M. Zens (Unterricht im Deutschen), V. Zwilling (Geschichtsunterricht), Dr. Pick (mathem. Geographie), E. Hain (physikal. Unterricht) u. a. geliefert. Hieran schließen sich etliche instructive Referate über Lehrbehelfe, Bücher und andere für den Lehrer wichtige Gegenstände. Besonders erwähnenswert sind noch die gründlichen Ausführungen von M. Zens über den Übergang aus der Volksschule in die Mittelschule, sowie dessen reichhaltige Sammlung von Thesen zu pädagogischen Themen und der lehrreiche Bericht über das pädagogische Vereinswesen in Österreich-Ungarn, ebenfalls verfasst von dem unermüdlichen Redacteur dieses Jahrbuches und Vorsitzenden der Wiener pädagogischen Gesellschaft, welcher, wie man sieht, im letzten Jahre eine besonders eifrige und erfolgreiche Thätigkeit entfaltet hat.

J. Frohschammer, Über das Mysterium magnum des Daseins. Leipzig 1891, F. A. Brockhaus. 183 S.

„Dem ‚großen Geheimniss des Daseins' ist die folgende Untersuchung und Darstellung gewidmet. . . . Es handelt sich um ein unendliches Problem, das im Laufe menschlicher Entwickelung nie ganz zu lösen ist. Alle Wissenschaft, insbesondere auch die Naturwissenschaft, geht darauf aus, das, was noch unbekannt und geheimnissvoll ist, zu erforschen und zur Offenbarung zu bringen: die Philosophie versucht dies nur in umfassender, in allgemeiner Weise, indem sie Urprincip und Wesen des Daseins zu ergründen und eine einheitliche Weltauffassung danach zu gewinnen strebt". Mit diesen Worten bezeichnet Verfasser sattsam den großen Vorwurf seines neuesten Werkes. Um jedoch den Inhalt desselben noch etwas näher zu rücken, führen wir die Themata seiner vier Capitel an: I. Die religiöse Lösung des Daseinsproblems und deren wissenschaftliche Unhaltbarkeit. II. Die philosophischen Lösungsversuche. III. Erkenntniss des Absoluten und absolute Erkenntniss. Die göttliche Persönlichkeit. IV. Zur Theodicee. — Wie man hieraus ersieht, handelt es sich im vorliegenden Werke um ein Problem und einen Stoff, zu dessen Bearbeitung gerade Frohschammer, als (katholischer) Theolog und Philosoph gleich hervorragend, in eminenter Weise befähigt war. Und wer dieses sein neuestes Buch, in welchem sich mit wissenschaftlicher Strenge ein populärer Vortrag paart, achtsam liest, wird mit großer Befriedigung die Aufklärungen des bewährten Führers auf den verschlungenen Gängen des speculativen Denkens vernehmen. Von zwei Fehlern freilich muss der Leser dieses Buches, wenn es ihm frommen soll, frei sein: von der blindgläubigen Bornirtheit der unwissenden Massen und

von der überklugen Selbstgenügsamkeit einer allzeit fertigen und servilen Afterphilosophie. Es handelt sich hier um Fragen, wo „die bescheidene Bereitwilligkeit, der Wahrheit die Ehre zu geben, woher sie auch komme, besser ist, als die dünkelhafte Meinung, die eigene Ansicht sei absolut wahr“. „Wie gern lassen sich ungebildete Menschen überreden zu der Annahme, dass sie nur gewisse Sätze zu glauben, d. h. gelten zu lassen, gewisse Vorschriften zu befolgen haben, um über alle übrigen Menschen und Völker erhaben zu sein als solche, denen allein Wahrheit und Heil zutheil geworden sei von Gott! Und wie muss es der ungebildeten Masse schmeicheln, insbesondere den armen, gottlosen Gelehrten gegenüber im sicheren Besitz der Wahrheit zu sein, ohne lange forschen zu müssen, während diese immer suchen und forschen und doch die unbedingte Wahrheit nicht finden können. Der Stolz der Unwissenheit und der hochmüthige Glaubensdünkel finden dabei reichlich ihre Rechnung.“ Leider! Ist es doch bereits dahin gekommen, dass sich die Intelligenz vor dem organisirten Heerbann der geistigen Finsterniss verbergen und beugen muss, und dass in den wichtigsten Culturfragen die Entscheidung nicht von der Bildung, sondern von der Unbildung getroffen wird. Freilich helfen dabei gar viele mit, von denen man besseres erwarten könnte. „Es fehlt auch nicht an feiler, dienstbereiter Philosophie, die sich dabei zur Verfügung stellt; denn noch immer ist ja das Geschlecht derer nicht ausgestorben, welche sich die Philosophie nur im Dienste irgend eines Glaubenssystems und irgend einer Gewalt oder Partei denken können; ... denn wissenschaftliche oder geradezu exacte Philosophie ist ja nur das, was diese Philosophen und ihre Gevattern oder Vorgesetzten preisen.“ — Bei Frohschammer gilt solcher Modeservilismus nichts, freimüthige Untersuchung und offene Sprache alles. Man lese z. B. seine treffliche Kritik des Papstthums und des Kirchenstaates als einer angeblichen Gründung aus der Zeit des Urchristenthums. Das ist eine recht zeitgemäße Beleuchtung des wahren Sachverhaltes. Doch wir können nicht weiter auf Einzelnes eingehen und wollen schließlich nur dem Wunsche Ausdruck geben, dass Frohschammers neuestes Werk etwas dazu beitragen möge, in das versumpfte Geistesleben wieder einen frischen Hauch zu bringen.

Das Rolandslied. Ein altfranzösisches Epos. Übersetzt von **Ernst Müller.** Hamburg 1891, Verlagsanstalt und Druckerei Actien-Gesellschaft (vormals J. F. Richter). VIII und 164 Seiten.

Eine meisterhafte Verdeutschung des herrlichen altfranzösischen Epos, die demselben gewiss zahlreiche neue Freunde erwerben wird. Eine kurze, gediegene Einleitung geht dem Gedichte voran und die am Schluss angefügten Anmerkungen geben alle nöthigen Erläuterungen. Dass der Herr Übersetzer an Stelle der, im Original verwendeten, für unsere Sprache aber nicht geeigneten Assonanz den Endreim eingeführt hat, den er mit großer Gewandtheit handhabt, erhöht den Wert seiner Übertragung um ein Bedeutendes und sichert ihm den Dank aller Freunde des Gedichtes. Zu Grunde gelegt ist der Verdeutschung Theodor Müllers treffliche Ausgabe des Originaltextes (2. Auflage, Göttingen 1878). Die Ausstattung des Werkes ist in jeder Hinsicht vortrefflich, ja elegant zu nennen. Sonderbar ist, dass in den Anmerkungen die einzelnen Tiraden des Liedes fast alle mit falschen Zahlen citirt sind, ein Versehen, das in einer zweiten Auflage zu verbessern wäre. So muss es heißen auf Seite 163, Zeile von unten 8, statt Tir. 70: Tir. 60; Zeile 6, statt Tir. 75: Tir. 74; Zeile 5, statt Tir. 85: Tir. 84; Zeile 3, statt Tir. 95: Tir. 94; Zeile 2, statt Tir. 185: Tir. 190; Zeile 1, statt Tir. 132: Tir. 133; ferner auf Seite 164, Zeile von oben 1, statt Tir. 167: Tir. 162; Zeile 4, statt Tir. 175: Tir. 180; Zeile 6, statt Tir. 190: Tir. 195; Zeile 9, statt Tir. 191: Tir. 196; Zeile 11, statt Tir. 201: Tir. 206; Zeile 13, statt Tir. 247: Tir. 252; Zeile 15, statt Tir. 270: Tir. 275; Zeile 17, statt Tir. 281: Tir. 286; Zeile 20, statt Tir. 293: Tir. 298.

D. R.

Günthner, Deutsche Sprachlehre mit Satzlehre nach den Ergebnissen der deutschen Sprachwissenschaft. Leitfaden für die Hand des Lehrers. Stuttgart 1890, Act.-Ges. Deutsches Volksblatt. Preis 3 M.

Wir vermeiden es absichtlich, Leitfäden und Lehrbücher zu besprechen, die nichts Eigenartiges an sich tragen, und würdigen darum im Interesse unserer Leser aus der Mappe der jedes Jahr den Büchermarkt überschwemmenden Lehrbücher immer nur wenige einer Anzeige. Günthners Grammatik verdient vielfach, dass man auf sie aufmerksam macht. Sie ist für die Hand des Lehrers geschrieben, und das bestimmt ihre Form. Wie sie die Lehrsätze aus den Beispielen entwickelt, so macht es der kundige Lehrer. Was sie darstellt, sind nicht die Ergebnisse des Unterrichtes allein, sondern auch die Art, wie sie gewonnen werden müssen, das Lehrverfahren also. Das andere, was sie als Leitfaden für die Hand des Lehrers bestimmt, sind die eingestreuten kritischen Betrachtungen über die Eintheilung und Benennung der Sätze, über die Behandlung des einfachen Satzes und seiner Theile, kurz über das einzuhaltende System. Becker oder Kern lautet da gegenwärtig das Feldgeschrei. Günthner setzt sich in den genannten kritischen Einschiebseln mit den Ansichten beider auseinander. (Vergl. auch Joh. Meyer, zur Umgestaltung des grammatischen Unterrichtes in der Volksschule, Gotha 1889, Emil Behrend, 1 M.) Indem er sich Kern anschließt und die Satzarten nicht nach den Beckerschen logischen Categorien, sondern nach ihrer Entstehung, also genetisch betrachtet und nach ihrem Fügewort gruppirt, erhält seine Grammatik in der Satzlehre ein eigenartiges Gepräge, auf das auch der oben genannte Titel des Buches hinweist und das sie von älteren Grammatiken wesentlich unterscheidet. Die Formenlehre hinwiederum wird durch die Behandlung der Wortbildungslehre bestimmt. Von den 180 Seiten der ersteren entfallen allein die Seiten 27—133, 141—152, 159—166 (also weitaus die größte Zahl) auf sie. Nachahmungswert, weil diese Behandlungsart für das Sprachgefühl des Schülers außerordentlich bildend, ist die Art, wie an jedes der starken Zeitwörter die durch innere Wortbildung entstandenen Wörter angefügt und nach ihrer Bedeutung in Sätzen erläutert werden, wie ferner damit ein Stück Synonymik ungezwungen verknüpft wird. — Im einzelnen freilich wird der aufmerksame Leser auch an diesem Buche manches zu tadeln finden. Die Fassung einiger Regeln ist z. B. nicht genau, zu weit oder zu eng (z. B. S. 153, Z. 16 v. u.), auch einzelne Ausdrücke wird er zurückweisen (z. B. S. 14: wascht, S. 15: das ferndige Jahr, S. 17: Birn u. s. w.), vielleicht auch die Ungleichheit missbilligen, mit der citirt wird; bald wird nämlich die Quelle angegeben, aus der der Mustersatz geschöpft ist, bald nicht, bald der Autor und das Werk genannt, bald blos der Autor u. ä. Auch das möchte man tadeln, dass ziemlich willkürlich und nur vereinzelt auf dialectische Formen Rücksicht genommen worden ist. —r.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Hierzu zwei Beilagen: 1. von Gerhard Kühtmann in Dresden. 2. von R. Oldenbourg in München.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XIII. Jahrgang.

9. Heft. Juni 1891.

Leipzig.
Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 9. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Über die Bedeutung der Philosophie für die Lehrerbildung.

Von Prof. Dr. ***J. Frohschammer****-München.*

Dass auch der Philosophie in der neueren Zeit bei der Lehrerbildung Berücksichtigung zutheil werden müsse, kann mit Recht nicht mehr in Abrede gestellt werden. Muss doch die Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung und Bildung der menschlichen Natur gerade in ihren wissenschaftlichen Fundamenten bezüglich der Methode und des höchsten Princips auf sie gegründet werden. Es fehlt allerdings auch nicht an solchen, welche dies für überflüssig erachten und vor der Philosophie warnen, als einer Wissenschaft, die für die Lehrer in religiöser und selbst in sittlicher Beziehung gefährlich werde, — letzteres wenigstens insofern, als durch sie leicht die dem Lehrer gebürende Bescheidenheit und Unterordnung unter die kirchliche Oberleitung verloren gehen könne. Es sind dies aber jene, die überhaupt von einer Förderung und Besserung der Volksschule nichts wissen wollen und nichts von einer höheren Volksbildung. Wer aber diese will und dem Staate die Aufgabe stellt, auch die geistige Kraft des Volkes zu bilden, statt sie verkümmern zu lassen; wer einsieht, dass der Lehrerstand in geistiger Bildung und in socialer Stellung mächtig gehoben werden muss, wenn der moderne Culturstaat seine Aufgabe erfüllen will, der muss und wird auch zugestehen, dass, wenn nicht direct, so doch indirect, durch Vermittelung der Pädagogik, die Philosophie auf die Lehrerbildung Einfluss gewinnen müsse.

Es sind bekanntlich (um von der Erkenntnislehre hier abzusehen) zwei philosophische Disciplinen oder Theile eines Systems, welche für die Pädagogik von der größten Wichtigkeit sind und ihr den wissenschaftlichen Charakter ermöglichen: die Psychologie und die Ethik oder Moralphilosophie. Durch die erste wird die richtige Methode der pädagogischen Einwirkung auf die Jugend erkannt und begründet,

da sie die Natur, die Gesetze und Thätigkeitsweisen der Seele zu erforschen hat; durch die zweite wird das höhere Lebensziel gezeigt, das der Erziehung vorschweben muss und dem also die Jugend zugebildet werden soll bei der freien Entwickelung aller Kräfte oder Anlagen, welche die richtige Methode ermöglicht. Nur die philosophische Psychologie und Ethik kann in entsprechender Weise der Pädagogik zur wissenschaftlichen Grundlage dienen, nicht die sog. positive Theologie oder die Naturwissenschaft, welche beide als Extreme sich gegenüberstehen und nur einseitige Ausbildungen der zwei in Frage stehenden Wissenschaften bieten.

Die positive Theologie (auch innerhalb des Christenthums) hat für die Ausbildung der Psychologie sehr wenig geleistet, sowol für die speculative als auch für die empirische, obwol man glauben sollte, da sie für die „Seelsorge“ auszubilden hat, sie müsste sich gerade mit der Seele und dem Seelenleben auf das angelegentlichste beschäftigen und nun seit so vielen Jahrhunderten gerade diese Wissenschaft zur höchsten Vollendung gebracht haben. Es waren verschiedene Gründe, die gerade dieses Studium und die Ausbildung der entsprechenden Wissenschaft hemmten. Man hatte es vorwiegend nur mit dem Seelenwesen zu thun und ging dabei gleich von einer bestimmten Auffassung oder Begriffsbestimmung desselben aus, um nur deductiv die psychologischen Lehren daraus abzuleiten, anstatt zunächst inductiv zu verfahren und vom Bekannten, den Seelenäußerungen, ausgehend das noch Unbekannte, das Seelenwesen, zu bestimmen. Insbesondere die Aristotelische Psychologie wirkte hier durch ihre Bestimmungen hemmend, um so mehr da Aristoteles bekanntlich die Behauptung aufstellte, der eigentliche Geist (Nus), der Intellect sei ganz unabhängig vom Körper sowol in seinem Wesen als in seinen Functionen. Ebensowenig Förderung fand die empirische Psychologie, die schon an sich, da sie sich auf physische Thatsachen oder Äußerungen, deren Aufzählung und Beschreibung zu beschränken pflegt, wenig eigentlich wissenschaftliche Bedeutung in Anspruch nehmen kann. Es walteten aber gerade für diese empirische Psychologie noch besondere Hindernisse ob, die Jahrhunderte hindurch herrschten und für die sog. positive Theologie selbst jetzt noch nicht überwunden sind. Das Seelenleben mit seinen verschiedenen Äußerungen wurde nämlich nicht blos als eine Thätigkeit des menschlichen Seelenwesens oder Subjectes betrachtet, sondern es wurde noch anderen dabei mitspielenden Factoren zugeschrieben: die göttliche Gnadenhilfe (oder sogar Verblendung) wird als mitwirkend angenommen,

gute Geister (Engel) und böse Dämonen (Teufel) sollen auf die Menschenseele, deren Gefühlserzeugungen, Vorstellungen und Gedanken, Begierden und Willensstrebungen Einfluss haben, sollen dieselben fördern oder hemmen, so oder anders gestalten können. Bei solchen Voraussetzungen ist eine reine natürliche Auffassung des menschlichen Seelenlebens nicht möglich, können keine bestimmten eigenartigen Wirkungen, die aus den natürlichen Seelenkräften selbst hervorgehen, erkannt und unterschieden werden, und ist demnach die Annahme und Erkenntnis einer gesetzlichen Entwickelung unmöglich, auf welche doch wissenschaftlich die richtige pädagogische Methode gegründet werden muss! Dazu kommt noch, dass es so viele Jahrhunderte hindurch auch in der christlichen Welt mit Gefahr verbunden war, gewisse Seelenäußerungen der Menschen allenthalben natürlich zu erklären, anstatt in denselben dämonische Einflüsse oder Teufelswerk zu erblicken. Zu leicht kam man dadurch in den Verdacht des Unglaubens oder der Ketzerei mit all den oft so grausamen Folgen, oder unterlag selbst dem Verdachte, mit bösen Mächten im Bunde zu stehen. Zur Zeit der herrschenden Inquisition genügte die böswillige Denunciation oder Anklage eines tückischen Feindes, um in die höchste Gefahr für Leib und Leben zu kommen oder wenigstens den Qualen langer Haft ausgesetzt zu werden. Auch in protestantischen Kreisen war es aus ähnlichen Gründen lange Zeit nicht rathsam, in diesem Gebiete unbefangen zu forschen und natürliche Erklärungsursachen anzunehmen. So kam es, dass die positive Theologie für die Psychologie als Wissenschaft wenig zu leisten vermochte. Selbst jetzt sind noch nicht alle Hindernisse in dieser Beziehung verschwunden, wenigstens da nicht, wo noch eine der Orthodoxien herrschend ist.

Auch die moderne Naturwissenschaft liefert keine Psychologie, wie die pädagogische Wissenschaft sie zur Grundlage verwenden kann. Sie ist ebenfalls einseitig, denn wenn sie auch viele verdienstliche Einzeluntersuchungen unternimmt und Detailkenntnisse vermittelt, so fehlt doch dabei der Zusammenhang und das einheitliche Subject. Sie ist großenteils eine Psychologie, eine Seelenlehre ohne Seele; ist Lehre von den verschiedenen physisch-psychischen Functionen ohne psychisches Centrum. Daher haben die Forscher dieser Art eben „nur die Theile in der Hand, fehlt leider nur das geistige Band“. Das Physische wird als Träger, wo nicht als schaffende Ursache des Psychischen betrachtet, so dass dieses gleichsam nur als ein Nebenerfolg des Physischen, die Seele nur wie ein zufälliger Appendix des

Leibes erscheint — während doch die psychischen Thatsachen eine ebenso ursprüngliche Bedeutung haben wie die physischen, und von der Seele allenthalben, wenigstens im wachen, bewussten Zustande die Initiative auszugehen pflegt, der Körper aber mit seinen Organen als Mittel oder Werkzeug erscheint und verwendet wird, um seelische Zwecke zu erreichen.

Die Philosophie dagegen hält mit ihrer psychologischen Forschung die Mitte zwischen diesen beiden Extremen, oder vielmehr, steht über beiden, indem sie beide Factoren der Menschennatur, den leiblichen und geistigen, zugleich berücksichtigt und das Seelische oder Geistige nicht blos in seinem Wesen oder begrifflichen Ansich zu erkennen strebt, wie die Theologie, sondern auch in seinen Äußerungen, in seinem Leben und in seinen Verhältnissen zu den körperlichen Organen und Functionen. Dabei fasst sie das Seelische mit seinen Äußerungen oder Functionen als rein natürliches Sein und Wirken auf und sucht das seelische Geschehen in seinen natürlichen Causalverhältnissen auf, ohne wie die positive Theologie bei allen auffallenden oder noch unerklärten Erscheinungen oder Thätigkeiten gleich zu übernatürlichen Factoren, Geistern, Zauberkünsten, Dämonen Zuflucht zu nehmen und dadurch nicht blos auf alle eigentliche Erkenntnis und weitere Untersuchung zu verzichten, sondern jede natürliche Erforschung und Erklärung derselben der Verdächtigung preiszugeben. Andererseits geht die Philosophie zwar auch, wie die Naturwissenschaft, inductiv zu Werke, indem sie von den Äußerungen, Wirkungen, Functionen des Seelenlebens ausgeht und sie möglichst genau zu bestimmen sucht nach Eigenthümlichkeit und Ursachen, dabei aber nicht bei diesen Einzelheiten stehen bleibt, sondern das Allgemeine, die Ursache, das an sich verborgene Wesen, das einheitliche Centrum von allen aus der Beschaffenheit der Wirkungen oder Offenbarungen zu erkennen strebt. So verfährt die Philosophie bei der Ausbildung der Psychologie und soll so verfahren, da ihre Aufgabe darin besteht, die ganze Menschennatur nach Geist und Leib genau zu untersuchen und so weit als möglich eine natürliche wissenschaftliche Erkenntnis davon zu gewinnen. Die verschiedenen philosophischen Systeme haben allerdings, wie die Geschichte bezeugt, nicht immer gleichmäßig beide Seiten dieser Natur und auch nicht beide Momente des geistigen Wesens, das einheitliche centrale und das erscheinende sozusagen peripherische berücksichtigt und zu erforschen gesucht, sondern sich bald mehr an die theologische Psychologie angeschlossen, bald vorherrschend (in der neueren Zeit) an die naturwissenschaftliche Forschungs- und Auf-

fassungsweise. Indes immerhin liegt es in der Natur der philosophischen Betrachtung, keinen der beiden Factoren unberücksichtigt zu lassen und zugleich das Seelenwesen und das Seelenleben, die Äußerungen der Seele zum Gegenstand rein natürlicher, unbefangener Forschung zu machen.

Wie die richtige Psychologie, so kann auch die richtige, reine Ethik oder Morallehre der Pädagogik und damit dem Lehrerberufe nur von der freien, selbstständigen Philosophie zukommen, nicht von der positiven Theologie, d. h. von irgend einer der verschiedenen Theologien der verschiedenen Religionen und Confessionen mit ihren specifischen Lehren, ihren gegenseitigen Streitigkeiten, Gehässigkeiten, Verfolgungen und Verdammungen; Theologien, die in dem Augenblicke, wo sie das Gebot der Menschenliebe lehren im Namen der Sittlichkeit, dasselbe wieder aufheben im Namen des Glaubens, insofern sie um dieses willen sogleich die Andersgläubigen aus der Sphäre ausschließen, in welcher das Gebot der Nächstenliebe und Humanität Geltung haben soll. Die reine Sittenlehre muss selbstständig, unabhängig werden von allen religiösen Gegensätzen, Streitigkeiten und dem oft so wilden, fanatischen Hass, der sie begleitet. Unabhängig im Interesse der reinen Sittlichkeit, der Humanität, selbst auch im Interesse wahrer Religiosität, und endlich insbesondere aus politischen Gründen, im Interesse des Staates, damit er allen Bürgern Gerechtigkeit kann widerfahren lassen und seine Cultur-Aufgabe zu erfüllen vermag.

Man kann wol behaupten, dass das religiöse und sittliche Leben, Religion und Sittlichkeit aus der gleichen Wurzel entsprangen, aus jenem Verhältnis nämlich, welches durch das Weltprincip, insofern es als objective Phantasie wirkt, in der Generationsmacht, also durch Zeugung wirksam ist und die Familie und Blutsverwandtschaft begründet; ein physisches Verhältnis, aus dem sich auch das nähere psychische entwickelte, das sich im sittlichen Verhalten offenbart. Die „Nächstenliebe“ bezog sich zuerst auf die dem Blute nach am nächsten Stehenden; die außer der Blutsverwandtschaft Stehenden aber waren Fremde und Feinde, denen gegenüber ein menschenfreundliches, sittliches Verhalten nicht als begründet erschien; so dass es gar vieler Jahrhunderte oder Jahrtausende bedurfte, ehe der Gedanke und die Gesinnung allgemeiner Brüderlichkeit unter den Menschen entstand und die Nächstenliebe als allgemeine Pflicht erwachte. — Wir können annehmen, dass auch die Religion zuerst aus diesem Verhältnis entsprang, wenigstens als Vor- und Übergangs- oder Ver-

mittelungsstufe, wie anderwärts ausgeführt wurde.*) Diese Vorstufe war die Todten- und Ahnen-Verehrung, die auch noch später in den Religionen eine große Rolle spielte und theilweise noch spielt. Da die primitiven Menschen sich nicht wol denken oder vorstellen konnten, dass die Menschen durch den Tod ganz zugrunde gehen, sondern glaubten, dass sie noch in anderer vergeistigter Form fortdauern und auf die Lebendigen irgendwie einzuwirken vermöchten, so trugen sie die Verhältnisse zu den Lebenden auch auf die Abgeschiedenen über und zollten ihnen noch Verehrung und Unterwerfung auch nach dem Tode, suchten ihnen das noch zum Genuss, zur Freude darzubringen, was ihnen im Leben solche bereitete: Speise, Trank und Gaben mancherlei Art, um ihre Hilfe, ihren Schutz zu gewinnen, schlachteten ihnen lebendige Wesen zum Opfer, allenfalls auch gefangene Feinde u. s. w. So entstand eine Art religiösen Cultus für die Verstorbenen (Geister) und dieser ward dann auch auf die eigentlichen höheren Verehrungswesen übertragen, auf große und kleine Naturgegenstände, die man durch subjective Phantasie anthropomorphisch auffasste, personificirte und so behandelte wie die angenommenen Geister der Verstorbenen. So mögen sich die eigenthümlichen, oft grausamen und nichts weniger als eigentlich sittlichen oder menschenfreundlichen Cultusacte in den Religionen erklären. Der gemeinsame Ursprung und die enge Verbindung mit der Religion (Cultus) wurde für das eigentlich sittliche Gefühl, Bewusstsein und Verhalten vielfach verhängnisvoll — wenn auch aus dem religiösen Bewusstsein immerhin vielfach große Motive für das sittliche Verhalten hervorgingen. Die oft grausame und insbesondere die geschlechtlich-unsittliche Gestaltung des religiösen Cultus, die anthropomorphische Auffassung des Göttlichen brachte die Annahme mit sich, sowol dass die Gottheit geschlechtlich sei, als auch dass sie auch Verlangen habe nach dem, was dem Menschen begehrenswert erscheint in seinen Bedürfnissen und selbst in seinen Leidenschaften. Daher die Opfer und Leistungen verschiedener Art, wodurch man Gott oder den Göttern etwas Angenehmes, Versöhnendes, oder ihre Gunst Gewinnendes zu geben meinte. Man opferte, was die Erde bot an Producten, oder auch die eigene menschliche Natur, die Sinnlichkeit derselben, oder auch den Geist, wie die Forderung des Opfers der Vernunft (Sacrificium intellectus)

*) „Über die Genesis der Menschheit und deren geistige Entwickelung in Religion, Sittlichkeit und Sprache“, 1883, und „Über das Mysterium Magnum des Daseins“, 1891, S. 8 ff.

noch jetzt beweist. Aus dieser Meinung nun, dass die Menschen der Gottheit selbst damit etwas leisten oder gewähren könnten in ihren Opfern, gingen oft inhumane, grausame und unsittliche Cultusbräuche hervor, bei welchen die Rechte und die Wolfahrt der Mitmenschen für nichts gehalten wurden, von sog. Nächstenliebe keine Rede sein konnte, wenn es sich um Ehrung, Versöhnung und Gewinnung der Gottheit handelte; denn Gott gegenüber hat der Mensch kein Recht und überhaupt keine Geltung. So wurde in den Religionen der Gottesglaube und -Cultus zu einem Hindernis des sittlichen Verhaltens der Menschen gegeneinander. Gottesfurcht oder -Liebe ließ die allgemeine Menschenliebe nicht aufkommen, um so weniger, da die Gottesvorstellungen bei den verschiedenen Völkern und in den verschiedenen Religionen so verschieden, national und selbstisch waren.

Durch das ursprüngliche Christenthum hat diese Opferreligion eine wesentliche Umgestaltung oder Reform insofern erhalten, als von Jesus und seinen Aposteln allenthalben gerade dies betont ward, dass man Gott nicht anders ehren und lieben könne als durch Bethätigung der Nächstenliebe, und dass, wer diese nicht übe, thatsächlich auch keine Gottesliebe beweise. Dies folgte schon verständlich einerseits aus der Auffassung Gottes als des allgemeinen Vaters aller Menschen (ohne Einschränkung durch Nation und Religion), andererseits aus der Erkenntnis und Anerkennung, dass der schwache Mensch es nicht vermöge, Gott, dem allmächtigen, allvollkommenen Wesen durch seine Gaben oder Opfer irgend etwas zu leisten, was von Bedeutung für ihn sein könnte — wenigstens nicht unmittelbar, sondern nur mittelbar dadurch, dass er seinen Mitmenschen Liebe erweist und helfend in den Mühen und Leiden des Daseins beistehe. Der directe Opferdienst durch äußere Gaben an die Gottheit hat damit sein Ende erreicht, seine Bedeutung verloren. Kaum irgendwo ist dies mit mehr Entschiedenheit von Jesus selbst ausgesprochen und geltend gemacht, als da wo er das letzte Gericht schilderte und die Scheidung der Menschen in beseeligte und verdammte. Als Maßstab und Grund der Scheidung und Beurtheilung wird einzig die Erfüllung des Gebotes der Nächstenliebe geltend gemacht (Matth. 25, 31 ff.). Der Richter führt ein in die Seligkeit die, welche ihren Nächsten in Noth und Elend beigestanden, und verdammt die, welche dies nicht gethan haben, denn er betrachtet das, was sie ihren Mitmenschen gethan, gerade so, als wäre es ihm selbst (dem göttlichen Richter) geschehen. Nicht der sog. rechte oder wahre Glaube wird also als Maßstab und Grund der Beurtheilung und Entscheidung geltend gemacht, nicht

viele religiöse, gottesdienstliche Übung, nicht Schwören auf den Buchstaben der Bibel, nicht Anerkennung des römischen Papstes als Stellvertreters Gottes auf Erden, nicht Glaube an dessen Unfehlbarkeit, überhaupt also nichts von alledem, um dessentwillen man später in der christlichen Kirche sich gegenseitig gestritten, gehasst, verfolgt, zum Tode geführt und ewig verdammt hat! Von all' dem ist bei der Beschreibung dieses feierlichen Actes der letzten Entscheidung gar keine Rede, sondern nur von der Übung der Nächstenliebe, von dem sittlichen Verhalten der Menschen gegeneinander, das so betrachtet wird wie ein Verhalten des Menschen gegen Gott selber. Damit ist also das Sittliche als das Höchste, Wichtigste bezeichnet auch im Gebiete der Religion, als der wahre Gottesdienst, als das rechte Opfer das Gott darzubringen ist. Blutige Thier- und Menschen-Opfer (auch nicht Opfer der Vernunft) können Gott nichts leisten, nichts für ihn bedeuten, wenn sie noch so groß und schwer sind, dagegen Erfüllung des Gebotes der Nächstenliebe kann auch für Gott selbst insofern als wichtig oder bedeutungsvoll angesehen werden, als in ihr die göttliche Vorsehung und die Verwirklichung des göttlichen Weltplans sich vollzieht.

In der sich ausbildenden christlichen Kirche nahm aber diese wichtigste Angelegenheit bald wieder eine ganz andere Wendung, sank zum großen Theil wieder in die Art der früheren Religionen zurück. Man wollte wieder Gott direct etwas leisten oder geben in Bethätigung der Gottesliebe und brachte diese und die Nächstenliebe wieder in Gegensatz und Widerstreit. Die vermeintliche Gottesliebe, die sich im rechten Glauben und in der Art der Gottesverehrung bethätigen sollte, ward wiederum zur Ursache der Lieblosigkeit, des Hasses und der Verfolgungssucht gegen die Mitmenschen, die nicht ebenso dachten, wie die, welche nach ihrem Selbstzeugnis die allein „Rechtgläubigen“ und Gottgefälligen seien. Man begnügte sich nicht mit dem unblutigen Altarsopfer von Brot und Wein, sondern man brachte auch dem christlichen Gott zahlreiche Menschenopfer, die um ihres abweichenden Glaubens willen verfolgt, eingekerkert, zum Tode verurtheilt und hingerichtet wurden; kaum anders und in minderem Grade als im Heidenthum der Gottheit Menschenopfer gebracht wurden. Das christliche Mittelalter gibt bis in die neuere Zeit hinein hiefür hinlänglich Zeugnis. Die religiösen Meinungen und Satzungen waren in Widerspruch mit dem reinen Sittengesetz und mit dem christlichen Grundgebot der Nächstenliebe, in welcher sich die Gottesliebe offenbaren sollte, anstatt in Hass und Verfolgung der Mitmenschen; und

zwar um der eigenen Meinungen und Auslegungen des Christenthums willen, denen man absolute Wahrheit und Göttlichkeit zusprach, obwol sie doch auch nur die von Menschen waren, die nicht allein auf absolute Berechtigung Anspruch machen konnten. Der christliche Gott, der gütige Vater aller Menschen, den Jesus gelehrt und verehrt, wurde zu einem kirchlichen Gott gemacht und zwar ausschließlich für eine kirchliche Gestaltung des Christenthums, insbesondere für die päpstliche in Anspruch genommen als solcher, der eifersüchtig über diese bestimmte Auffassung desselben wacht und mit grausamer Strenge jede Abweichung davon geahndet wissen will!

In der neueren Zeit wurde allmählich durch Wissenschaft und Civilisation die wilde Strenge der kirchlichen Orthodoxien gemildert d. h. wenn nicht principiell aufgegeben, so doch in der Geltendmachung gehindert durch die öffentliche Meinung und den modernen Staat, der zur Aufrechthaltung der Übung verschiedener religiöser Glaubensbekenntnisse sich genöthigt sah, nachdem so verschiedene Bekenntnisse infolge reicheren und freieren Geisteslebens und höherer Bildung entstanden waren. Er konnte um seiner Einheit willen und zur Erfüllung seiner Aufgabe nur fordern, dass alle in gleicher Weise den Gesetzen des Staates sich unterordneten, die allgemeinen Sittengesetze anerkannten und die socialen Pflichten erfüllten. Die Erfüllung der religiösen Pflichten der kirchlichen Gemeinschaften, denen sie angehörten, musste er dem Willen und Pflichtgefühle des Einzelnen überlassen, soweit sie nicht etwa den allgemeinen Menschenrechten und Pflichten und der Idee der Humanität widersprachen. So musste eine Scheidung zwischen religiösen Pflichten und sittlichen Pflichten eintreten, zwischen religiösem und sittlichem Gewissen und die Moral eine mehr oder minder selbstständige Stellung neben der kirchlichen Religion erhalten — ohne dass sie darum aufzuhören brauchte, eine christliche zu sein!*)

In neuester Zeit wird indes gegen diese sog. falsche Aufklärung und die von ihr geforderte und beförderte Toleranz und Humanität von Seite der verschiedenen christlichen oder kirchlichen Orthodoxien gewaltig angekämpft; es werden die alten positiven Glaubenssatzungen wieder geltend gemacht und in demselben Maße werden die confessionellen Gegensätze wieder mit Schärfe betont und deren Bekenner gegeneinander gehetzt, mit Hass und Verachtung gegeneinander

*) Hierüber Pædagogium Jahrg. IX, S. 215 ff.: „Das religiöse und das sittliche Gewissen.“

erfüllt und in Feindschaft versetzt. Dies geschieht insbesondere bei dem deutschen Volke und droht namentlich die Einigkeit und Einheit des Deutschen Reiches schwer zu gefährden und das nationale geistige Leben des deutschen Volkes zu stauen und zu zerrütten. — Diesem kirchlichen und theologischen Streben muss nun entschieden entgegen gewirkt werden, insbesondere durch eine selbstständige, von kirchlichen Gegensätzen freie Ethik; durch eine Ethik, welche den urchristlichen Gedanken, dass die Nächstenliebe sich auf alle Menschen als Kinder Gottes zu erstrecken habe, geltend macht und nicht wie die Confessionen, die Andersgläubigen davon ausschließt, bei welchen man es sogar oft als besonderes Verdienst ansieht, die Andersgläubigen zu verdächtigen, zu bedrücken und zu verfolgen um ihres Glaubens willen. Diese Ethik wird nun gerade von der Philosophie ausgebildet, nicht von irgend einer positiven Theologie, und sie kann daher auch nur aus der Philosophie in die Pädagogik übergehen und von dieser aus dem Lehrerstand mitgetheilt werden. Denn der Lehrerstand muss der Vertreter und Förderer dieser unabhängigen Ethik, der allgemeinen Nächstenliebe und Humanität werden, er muss der Vertreter des sittlichen Gewissens werden, wie die Theologen die Vertreter des religiösen resp. kirchlichen Gewissens sind. Durch diese von den verschiedenen sich bekämpfenden Glaubenssatzungen unabhängige Ethik wird die Nächstenliebe, das höchste Grundgebot des Christenthums als allgemein geltend gemacht und gefördert und damit dem sittlichen Leben der Menschheit eine höhere Ausbildung gegeben; damit aber erhält auch die Religion selbst eine Reinigung und Veredlung, sie wird wahrhaft christlich im Sinne des „Christenthums Christi“, und damit hört sie auf die Menschen und Völker zu entzweien, zum Kampfe gegeneinander zu führen und dadurch der Menschheit zum Unheil zu gereichen anstatt ein Segen zu sein, wie es bisher so allgemein geschehen ist. — Endlich aber auch in politischer Beziehung ist diese unabhängige Sittenlehre von der höchsten Bedeutung.

In politischer Beziehung! Die sog. Staatsmänner scheinen größtentheils gar kein Verständnis dafür zu haben, welch eine feste, unerschütterliche Stellung den Vertretern der Kirchen, insbesondere der päpstlich-katholischen Kirche, die so unablässig wiederholte Behauptung verleiht, dass ihre Glaubenssätze und kirchlichen Satzungen unmittelbar von Gott selbst kommen, daher absolut berechtigt, unbedingt giltig seien und auch vom Staate als blos menschlichen Institut anerkannt werden müssten. Sie stellen diese Behauptungen und Ansprüche den Staatsgesetzen mit ihren Paragraphen gegenüber, die doch anerkannter-

weise nur von Menschen stammen, daher keine absolute, unbedingte Geltung beanspruchen können, wie die Glaubens- oder Kirchensatzungen. So geschieht es, dass man den Vertretern der Staatsgesetze von Seite der Kirchen einfach entgegnet: Man muss Gott d. h. den Kirchenoberen, mehr gehorchen als den Menschen, und dass man das Volk an die Befehle der Kirchengewalthaber dadurch fesselt, dass man ihm seinen kirchlichen Gehorsam als Gehorsam gegen Gott einredet und den Glauben beibringt, das ewige Heil sei davon bedingt. Da der Staat nur das zeitliche Wol fördern kann, und auch dieses bei weitem nicht so, dass die Wünsche und Bedürfnisse aller befriedigt werden, so ist das Volk unschwer dahin zu bringen (in der großen Masse), der Kirchengewalt zu folgen und der Staatsgewalt den Gehorsam zu versagen. Daraus folgt, dass bei Conflicten, bei denen physische Gewalt nicht entscheiden kann, die Staatsregierungen der Kirchengewalt gegenüber nicht standhalten können und zu unterliegen pflegen. Sollen die Vertreter des Staates ebenfalls eine feste, unerschütterliche, allgemein anerkannte Stellung gewinnen, so müssen sie zur Grundlage ebenfalls absolut gültige, direct göttliche Bestimmungen oder Gesetze haben, denen allgemeine Anerkennung auch vom gläubigen Volke gezollt werden muss, und die als göttliche anderen Forderungen oder Satzungen gegenüber gar nicht aufgegeben werden dürfen. Von solcher Art sind die natürlichen, vernünftigen Sittengesetze, die kein religiöser Glaube aufheben oder unbeachtet lassen darf. Die Gesetze der reinen Sittlichkeit sind ebenso göttlich, ebenso absolut wie die behaupteten christlichen Glaubenssätze; ja, sie sind es noch mehr, sind noch fundamentaler, wie die Theologen zuletzt im Grunde selbst zugeben müssen. Wenn sie nämlich die Göttlichkeit, den göttlichen Offenbarungscharakter des Christenthums in der sog. Apologetik beweisen wollen, führen sie zwar stets die Wunder Jesu und die Weissagungen der alttestamentlichen Propheten an; da indes die Weissagungen sehr dunkel und vieldeutig sind und nach ihrer Ansicht Wunder auch der Teufel wirken kann, so dass erst entschieden werden muss, ob diese oder jene Wunder von Gott oder vom Teufel stammen; so entsteht das Bedürfnis auch noch anderer Kennzeichen der Göttlichkeit. Diese nun bestehen darin, dass die als göttlich verkündeten Lehren mit dem Sittengesetz übereinstimmen, denselben nicht widersprechen; denn in diesem Falle wären es gottwidrige, vom Widersacher Gottes gewirkte Wunder, keine echten. Die natürlichen Sittengesetze sind also auch die Grundlage für die geglaubte Göttlichkeit der Dogmen und kirchlichen Satzungen; sie müssen demnach ebenso

unbedingt gelten wie diese, ja sie sind sogar noch tiefer, fundamentaler. Indem also der Staat sich zum Vertreter dieser Gesetze macht, kann er auf ebenso unbedingte, absolute Geltung Anspruch machen wie die Kirche selbst und kann und darf sich dieser nicht unterordnen, um etwa jene um kirchlicher Satzungen willen preiszugeben. Der moderne Staat hat in der That auch der päpstlichen Kirche gegenüber schon in mancher Beziehung von diesem unbedingten Rechte, als seiner Pflicht, Gebrauch gemacht und gegen Satzungen und Gebräuche der Kirche seine Bürger geschützt. So die Rechte der Kinder gegenüber der falschen Frömmigkeit und dem kirchlichen Gewissen der Eltern, die ihren Kindern das Recht der Selbstbestimmung rauben, indem sie dieselben vor der Mündigkeit oder sogar schon vor der Geburt „Gott weihen", d. h. für das Kloster bestimmen. Ebenso hat er vielfach versucht, das Recht der Eltern auf die Kinder den kirchlichen Ansprüchen gegenüber zu schützen. Nicht minder hat der Staat Recht und Pflicht, die Möglichkeit geistiger Ausbildung und des Vernunftgebrauches kirchlichen Grundsätzen und Ansprüchen gegenüber zu wahren. Wenn eine Mutter ihr Kind so behandeln würde, dass es blödsinnig würde, in der Überzeugung, dasselbe dadurch sicher für den Himmel zu bewahren, da es nun keine Verantwortlichkeit für sein Leben hätte, so würde man das fromme kirchliche Gewissen dieser Mutter nicht gelten lassen und die Handlungsweise als unvernünftig und unsittlich verurtheilen. In ähnlicher Weise verhält es sich mit den Völkern und der Menschheit überhaupt. Die Kirche hat kein Recht, die geistige Entwickelung zu hemmen, den Vernunftgebrauch zu verbieten und zu Gunsten ihrer Herrschaft in Unmündigkeit zu erhalten. Der Staat hat das Recht und die Pflicht für die Erziehung und Bildung des Volkes Sorge zu tragen gegenüber gegentheiligen oder einseitig kirchlichen Ansprüchen der religiösen Gemeinschaften. Wenn nun der Staat die unbedingt gültigen sittlichen Gesetze auch der Kirche gegenüber zu wahren hat, so bedarf er eines Standes, der diese unbedingten sittlichen Gesetze vertritt und dem Volke tief einprägt durch Bildung und Erziehung der Jugend. Dies kann aber nur der Lehrerstand sein, und darum muss derselbe an geistiger Bildung und socialer Stellung gehoben werden, um seiner Aufgabe gewachsen zu sein, und muss auch die Philosophie zu seiner Ausbildung in entsprechender Weise zur Mitwirksamkeit kommen.

Die Lebensschule Johann Jakob Wehrli's, des ersten thurgauischen Seminardirectors.

Von Dr. H. Morf-Winterthur.

(Schluss.)

17.

Aus der Armenschule in Hofwyl wurde unvermerkt in der Hand Wehrli's etwas Anderes, als wozu sie ursprünglich bestimmt schien. Das geschah aber nicht durch ein klar bewusstes Thun von Seite ihres Leiters. Sondern diese Umwandlung war eine unmittelbare Folge, ein Ausfluss seiner Persönlichkeit; sie erhielt immer mehr das eigenthümliche Gepräge seines ganzen Wesens und Charakters. Während ursprünglich die „landwirtschaftliche Industrie" neben technisch-häuslicher Bethätigung der Zöglinge der Hauptzweck der Anstalt war und die unterrichtliche Schulung nur als Beigabe, wenn auch als nothwendige angesehen wurde, kehrte sich in wenig Jahren das Verhältnis um, und es wurde die „Industrieschule" eine „auf Grund der von der Landwirtschaft dargebotenen Erziehungsmittel die allgemeine Menschenbildung anstrebende Armenerziehungsanstalt"'. So erhielt sie einen Charakter und eine Bestimmung, die das Vorurtheil beseitigten, als ob ein derartiges Institut nur in Hofwyl Bestand haben könnte. Wol nannte der Bericht der obengenannten Prüfungscommission dasselbe noch eine Arbeitsanstalt, aber aus der ganzen Darstellung geht doch hervor, dass diese Experten deren Wesen nicht in dieser Einseitigung begriffen, sondern sie nach ihrem Gehalt und ihrer Gesammtaufgabe viel höher stellten.

Mit dem Jahre 1815 wuchs der Wehrlischule eine ihrem Wesen gleichsam mit Nothwendigkeit entspringende Aufgabe ungesucht zu: Die Bildung von Armenerziehern. Von da an war sie nicht mehr blos ein Asyl für die verlassene und hilflose Jugend, sondern die Pflanzstätte künftiger Armenväter im Sinne und Geist Wehrli's. Der Anfang geschah also:

Chambrier aus Neuenburg, preußischer Gesandter in der Schweiz, empfahl zur Aufnahme in die Wehrlischule den 24jährigen Gemeindelehrer des Dorfes Corcelles, Namens Chabel. Die Aufnahme wurde gern bewilligt und so dem jungen Manne die sehnlichst gewünschte Gelegenheit zu weiterer Ausbildung für seinen Erzieherberuf geboten. Er benutzte auch dieselbe mit großer Gewissenhaftigkeit und Treue. Wehrli bezeugt von ihm, dass er ein Mann gewesen sei ganz nach seinen Wünschen; die meiste Zeit des Tages habe er mit den Armenschülern die beschwerlichsten Feldarbeiten verrichtet, an Beharrlichkeit und Muth ihn oft selbst übertroffen. In sein Dorf zurückgekehrt, blieb Chabel lebenslang Wehrli's Freund; seine Schule aber wurde fortan als ein Muster für die Schulen der Gegend betrachtet.

Bald traten auch Armenlehrerzöglinge ein aus den Cantonen Zürich, Genf, Appenzell, Glarus, Basel, sowie auch aus Württemberg, Holland, Lübeck etc.

Bei dieser Erweiterung der ursprünglichen Bestimmung der Armenschule veränderte sich auch die Stellung und Aufgabe Wehrli's.

„Wol blieb er dessenungeachtet nach wie vor", so vernehmen wir, „allen ein gemeinsamer Vater, Lehrer, Freund, aber vermöge seiner Doppelstellung war seine Aufgabe eine erweiterte, vielseitigere geworden. Der specielle Zweck der Armenrettung trat gegenüber der Armenlehrerbildung mehr in den Hintergrund. Die Armenschule diente, zum Theil wenigstens, als Mittel, die Lehrerbildung als Zweck. Indem bei Aufnahme neuer Armenschüler eigentlich verdorbene Kinder nicht mehr berücksichtigt, die Wehrlischule zu einer Erziehungsanstalt für die arme und arbeitende Classe umgestaltet, ihr ausgedehntere Räumlichkeiten im Hause, jedem Schüler ein Gärtchen zu selbsteigener Pflege übergeben wurde, blieb zwar das bisherige Erziehungssystem dasselbe, wurde aber zugleich der Vortheil erreicht, dass sie sich besser dazu eignete, Vorbereitungsanstalt für künftige Erzieher zu sein. Es erweiterte sich nur der Kreis der Helfenden und Empfangenden, bei der sehr erheblichen Unterstützung, welche Wehrli an mehr als einem Dutzend Jünglingen fand, denen mit Rücksicht auf ihre Zukunft ein ebenso bestimmtes als hohes Ziel gesteckt war. Diese Jüngerschaft übte auch in der That, wie wir bald sehen werden, einen entschieden wolthätigen Einfluss auf das Gedeihen der Anstalt selbst. Der Unterricht erhielt eine Erweiterung, die Überwachung konnte verschärft, der moralische Einfluss erhöht und die brüderliche Einwirkung der Älteren gegen die Jüngeren segensreicher werden. Allerdings theilten sich bei dieser Sachlage die Kräfte Wehrli's nach mehr

als einer Seite hin. Die Erziehung der Armenschüler zu beruflicher und moralischer Selbstständigkeit durfte er trotz der Erweiterung seines Wirkungskreises nicht aus dem Auge verlieren; den Lehramtscandidaten sollte er mit eben derselben ungetheilten Kraft angehören und — was dabei besonders ins Auge zu fassen ist, ihnen das für ihre Aufgabe erforderliche Maß von Kenntnissen beibringen.“

1818 war die Zahl der Armenschüler auf 40 angewachsen, mithin auf das Maximum gestiegen; mehr durfte man wol einem Führer nicht zumuthen, und dennoch konnte Fellenberg, wollte er anders dem Andrang der Hilfesuchenden aus allen Gegenden einigermaßen genügen, bei dieser Zahl nicht stehen bleiben. Die Aufgabe war groß! aber Wehrli hatte bei achtjähriger Praxis, bei einem Wachsthum von Innen heraus und der nur allmählichen Erweiterung der Anstalt, an Kenntnissen, Umsicht und Erfahrung dermaßen gewonnen, dass seinem strebsamen Geiste ein derartiger Zuwachs nur willkommen sein konnte. Wehrli wusste von da an in den Armenlehrerzöglingen eine Jüngerschaft zu bilden, welche ihn bei den Feldarbeiten, in der Schule und bei der Erziehung ebenso kräftig als opferwillig unterstützen konnte. Wehrli hatte aber mit psychologischem Scharfblick eingesehen, dass Jünglinge nicht nach den nämlichen Grundsätzen behandelt werden dürfen, wie man Knaben leitet, und darum verstand er es mit bewunderungswürdiger Meisterschaft, diese Jünglinge durch eine angemessene Behandlungsweise an sich zu ketten, sie auf jenen Standpunkt der sittlichen Höhe zu stellen, dass sie gleich ihm, mit apostolischer Nacheiferung in jenen erhöhten Standpunkt, seine Erziehungsgehilfen zu sein, sich fügten.

Dass diese Jüngerschaft im Verein mit älteren Zöglingen 1821 sich zu einer eigentlichen Erziehungsgesellschaft innerhalb der Anstalt organisirte, sich mit Zustimmung Wehrli's und Genehmigung Fellenbergs Statuten gab, das war eine Folge von unliebsamen Vorkommnissen unter den Armenschülern. Warum und in welcher Weise das geschah, vernehmen wir aus einem Briefe Wehrli's an seinen Vater:

„In meiner Anstalt haben sich“, sagt er, „völlige Umwälzungen zugetragen, eine Art Rebellion ist entstanden. Der Zögling B. trat dabei als Rädelsführer auf. Durch Leute von der Außenwelt her aufgereizt, wurde er missvergnügt, dass er erst im 21. Jahre Lohn erhalten und frei sein solle, reizte er auch seine Kameraden, die größten, zur Unzufriedenheit auf. An einem Orte sagte er, es sei nur Spaß von Herrn Fellenberg, mit Wegschicken zu drohen; er behalte die

Wehrliknaben gern, da sie ihm ja arbeiten etc. Die Sache wurde bekannt, der Anstifter mit Schimpf und Schande fortgeschickt, die Mitschuldigen erhielten scharfe Verweise. Hierauf traten sechs der ältesten Zöglinge zusammen, schlugen Hand in Hand, formten einen Bund, mir treulich zu helfen und alles fernere Unwesen, das sie gewahr werden könnten, in der Wurzel zu ersticken, die Ehre der Anstalt zu wahren etc. Das machten sie den anderen Knaben bekannt und ließen eine Abstimmung vornehmen, ob sie als Älteste, als Helfer und Beförderer alles Edleren anerkannt werden wollen und Gehorsam erwarten dürfen. Das Stimmenmehr fiel günstig aus, oder vielmehr auf allen Stimmzetteln fand sich ein einstimmiges Ja. Auf die Anzeige, dass auch andere, die recht aus freiem Trieb einen guten Sinn für alles Schönere und Bessere mithelfen wollen und sich zum Beitritt erklären, in die Gesellschaft aufgenommen werden, traten noch fünf andere dazu. So bildete sich ein Vereinsrath von elf Mitgliedern, der nun alle acht Tage, am Sonntage morgens von 8—9 Uhr sich versammelt, die, welche sich verfehlt haben, zurecht weiset, allerlei gute Verordnungen berathet und festsetzt etc. Ich selbst bin Schreiber des Vereinsrathes. Unsere Bundesverfassung ist über zwölf Bogen stark. Auch ein Haushaltungsrath ist aufgestellt, der alles mögliche, was die Haushaltung betrifft, beaufsichtigt; ferner ein Cassenverwalter, eine Nachtwache, ein Garteninspector, ein Obmann. Das greift alles aufs vortrefflichste ineinander ein und uns ist's eine erstaunliche Erleichterung. Nun erziehen, belehren, ermahnen sich die Knaben selbst gegenseitig; die älteren sorgen für die jüngeren und diese erweisen jenen Gehorsam und Achtung. Wohl sind noch einige, denen diese Neuheit ein Joch ist, besonders solche, die auch schon lange in der Anstalt sich befinden, aber dem Bunde nicht beigetreten sind und nun doch den gemachten Verordnungen sich unterziehen müssen; diese kommt das sauer an; aber es hilft ihnen nichts; sie müssen am Karren mitziehen."

„Fellenberg wusste den sittlichen Wert der von dem Vereine der Zöglinge entworfenen und in Ausführung gebrachten Anstaltsverfassung so unbefangen zu würdigen", vernehmen wir von einem Betheiligten, „dass er dem Vereinsrathe sogar die Entscheidung überließ, ob das Vergehen eines Zöglings mit Ausstoßung und Entfernung zu bestrafen sei. Da auf solche Weise diese Anstaltsverfassung in den Rang der Grundbestimmungen der Anstalt trat, so wird die Aufnahme noch einiger darauf bezüglicher Einzelnheiten gerechtfertigt sein.

„In Folge der eingeführten Pflegbrüderschaft ist jeder Zögling,

solange er noch nicht das 15. Altersjahr erreicht hat, der genauen Aufsicht eines älteren als Pflegebruders untergeben. Jedoch kann er sich auch nach Erreichung dieser Altersstufe durch seine Aufführung nicht nur des eigenen Pflegeamtes unwürdig und verlustig machen, sondern er kann selbst noch der Pflegschaft eines anderen übergeben werden. Diese Vormundschaft wechselt alle Vierteljahre. Der Pfleger hat über seinen Pflegling in physischer und moralischer Hinsicht zu wachen. Zur Rechtfertigung solcher Controle sagt der Vereinsrath in seinem über diese Einrichtung geführten Protokolle: ‚Wer das Glück einer guten Erziehung erkennt und einsieht, wie wichtig und kostbar treue, wolmeinende Führer sind, wer selbst schon durch willigen Gehorsam und Ergebenheit gegen seine Lehrer und Führer Nutzen eingeerntet hat, der muss gern und mit der größten Freude seinen kleinen und schwachen Mitbrüdern das wieder werden wollen, was ihm einst Lehrer und Führer in seiner Kindheit auch waren und noch sind. Daher wünscht und findet der Vereinsrath gut, dass immer ein älterer Mitbruder sich eines jüngeren brüderlich annehme. Die Wahl dieser Pfleger will der Vereinsrath ganz dem Erzieher überlassen; übrigens aber ihm helfen und an die Hand gehen, wo und wie es nur immer möglich ist. Die Kleinen sollen durch das Los an die Pflegebrüder vertheilt werden. Die älteren Zöglinge werden es sich zur Pflicht machen, mit Milde und Brudersinn alles zu thun gegen ihre Anvertrauten, dass sie nie eine Fahrlässigkeit zu bereuen haben. Die Jüngeren werden sich mit Dank dieser Führung hingeben und Gehorsam und Willigkeit beobachten, ihre Pflegebrüder achten und lieben und sich glücklich fühlen, dass sie sich gern ihrer annehmen. Die Sorgfalt der Pflegebrüder erstreckt sich a) über Reinlichkeit des Körpers, Waschen, Kämmen; b) über die Reinlichkeit und den ganzen Zustand der Kleidung, über die von ihm ein Inventar geführt wird; c) über das Besitzthum des Pfleglings an Geld, Lernmaterial, Spielzeug, wobei ein Cassabuch über das Geld geführt wird; d) über das sittliche Betragen, so dass nämlich der Pflegebruder seinen Pflegling lehrt, sich bescheiden und höflich gegen jedermann aufzuführen, im Spiele und überall artig und nie grob zu sein, viel zu lernen, alle Arbeit recht zu verrichten. e) Diese Vorsorge darf nie länger als ein Vierteljahr auf dasselbe Mitglied kommen.‘

„Der Hausverwaltungsrath, aus vier Mitgliedern bestehend, halbjährlich von allen Knaben durch freie Wahl erneuert, wird in ähnlicher Weise durch folgende Erklärung in seine Bestimmung eingewiesen: ‚Ordnung ist das halbe Leben. Ordnung in unseren uns umgebenden

Gegenständen und Reinlichkeit derselben macht unser Dasein doppelt genießbar; neue Lust, neuer Muth belebt unser Inneres und froh und heiter wird die Seele beim Anblicke des Schönen und Wolgeordneten. Im Gewühle der Unordnung leidet die Würde des Menschen. Seine Anlagen zur Erhabenheit, Menschlichkeit und Seelengröße, seine ganze göttliche Natur wird unterdrückt im Pfuhl der Unreinlichkeit und Unordnung. Ja es kann so weit kommen, dass man sich nirgends mehr wol befindet als im Schlamme der Unordnung, wie das Schwein, das sich im Kothe wälzt. Ordnung gewährt Lebenslust und Lebensfreude; Unordnung hat Lebensüberdruss, Zeitverlust, Misslingen vieler Unternehmungen zur Folge. Wer von uns ergriffen ist von der Lust- und Freudenquelle, der befestige nicht nur immer mehr und mehr in sich diesen göttlichen Sinn, sondern helfe uns auch, ihn nach und nach über unser ganzes Haus ausdehnen. Geregelte Einrichtungen, gesetzliche Bestimmungen müssen vorausgehen und den Weg bahnen, wenn die genannte Tugend aufblühen und Früchte bringen soll. Und soll sie fortdauern, so müssen Förderer, Helfer und Wachhaber über pünktlicher Vollführung aufgestellter Verordnungen wachen. Wir übertragen diese Wachsamkeit und Aufsicht einem unserer ältesten Mitbrüder, gewählt durch die Stimmenmehrzahl des ganzen Vereins und wir nennen ihn Hausverwalter. Überall in Zimmern, Kammern, Lauben, Treppen, Vorplätzen, Geschirrkammern hat er für Ordnung zu sorgen. Da aber sein Geschäft weitläufig ist und sehr viel von der vollkommenen Genügeleistung abhängt, so muss ihm ein Stellvertreter, ein Beistand und ein Schreiber beigegeben werden; diese bilden zusammen den Hausverwaltungsrath. Der Hausverwaltungsrath theilt seine Verordnungen erst dem Vereinsrath mit. Jedem Knaben wird von dem Hausverwaltungsrath ein kleines Amt zugetheilt.' — Diese Ämter bezwecken eben die Erhaltung der Ordnung im Hause und der Ordnungsliebe bei den Knaben. Es gibt z. B. ein Amt, die Mäusefallen im Hause zu besorgen; ein anderes besteht darin, den Sommer über täglich frische Blumen im Zimmer aufzustellen; ein anderes besorgt die Wache über Feuer und Licht bis abends 10 Uhr, zündet nämlich um 9 Uhr abends die Lichter an in den Schlafkammern, sieht um 10 Uhr nach, ob jedermann zu Bette sei und löscht dann die Lichter etc. Selbst Wehrli hat sich von der Austheilung dieser Ämter, welche von Zeit zu Zeit wechselten, nicht ausgenommen. Für jedes Amt sind die Pflichten in ein eigenes Heft eingetragen (von den Knaben selbst verfasst), welches der jedesmalige Amtsführer vom Secretär des Hausverwaltungsrathes zur Nachachtung erhält und worüber er

diesem Rathe verantwortlich ist. Nachlässigkeiten im Amte werden mit einer Geldbuße von einem Kreuzer bestraft.'

„Bei alle dem versteht es sich von selbst, dass Wehrli in der Mitte seiner Zöglinge als väterlicher und brüderlicher Erzieher waltete, in Arbeit und Unterricht alle Anordnungen von ihm ausgingen, in den Morgenbetrachtungen und Abendprüfungen als der stets wache Gewissensrath jeden vorkommenden Missgriff rügte und namentlich den älteren Zöglingen bei Führung ihrer Pflegeämter mit Rath und That an die Hand ging. Der Vereinsrath maßte sich nicht an, dem Erzieher Vorschriften zu geben, sondern wollte ihm nur bei seinem Erziehergeschäfte unterstützen. Die Dankbarkeit der Schüler, statt die Milde des Lehrers und seine Gutmüthigkeit zu missbrauchen, machte es sich zur Aufgabe, den oft gerügten Mangel an Kraft und Strenge durch freiwilligen Gehorsam zu ergänzen. Die Liebe steht über dem Gesetze."

Die Zeitgenossen sahen mit verehrungsvoller Verwunderung auf diese Schülerrepublik hin und erkannten in Wehrli immer mehr den Meister in der Erziehungskunst.

18.

Wehrli hing mit ganzer Seele und ganzem Gemüth an seiner so glücklich organisirten und immer reichere Wirkungen auf dem Gebiete der Volkserziehung versprechenden Anstalt. Diese höhere Auffassung seiner Aufgabe war es auch, die ihn trotz aller Schwierigkeiten an seiner Stelle festhielt und ihn oft eine staunenswerte Selbstverleugnung üben ließ. Auch jetzt noch musste er bisweilen Fellenbergs Schroffheit ertragen, und von der Zusicherung einer späteren freieren und selbstständigeren Stellung war immer noch nicht die Rede.

Seiner daherigen missmuthigen Stimmung gibt er in einem Briefe an seinen Vater, d. d. 16. April 1821, also Ausdruck:

„Während der ganzen zweiten Woche des Monates April haben wir Erdäpfel gesetzt an einem steinigen festen Rain, der mir müde Glieder und langen Schlaf machte. Im Anfang ging es den Knaben mit der Arbeit nicht ganz gut. Fellenberg schalt darüber und wollte die Knaben wieder zum Jäten schicken. Ich aber wurde unwillig, warf die Schaufel weg und sagte: ‚Nun ja! Aber wenn man es besser machen kann und will, warum wegsenden zum Jäten?' Auf dieses hin ließ er uns wieder fortarbeiten, und dann ging es wirklich auch besser. Herr Fellenberg hatte recht. Ich bin nur heftig geworden, weil man mich gleich wieder zum Jäten verdammen wollte.

O, ich habe über neun Jahre in Hofwyl gebuckelt und gejätet, dass ich jetzt vollkommen satt bin. Nein, ich habe dessen genug!“

„Freilich bin ich an keiner Stelle, die ich als eine Versorgung zu betrachten geneigt bin. Sie erfordert erstens einen kräftigen rüstigen Mann, und bis ins hohe Alter kann sie keiner versehen. Dann zweitens, wenn einer hier nicht mehr allem nachlaufen und in allen Arbeiten mitmachen kann, langsam wird, so hat er keine Achtung mehr und keine herzliche Pflege. Ferner ist die Anstalt selbst, da sie Sache eines Privatmanns ist, nicht einer Regierung, nicht so sicher gestellt, dass man für ihren Fortbestand nichts zu fürchten hätte. Denke ich viertens auf Verheiratung, so geht das hier nicht; besonders wenn Kinder kommen, sind verheiratete Männer hier übel daran, wie ich noch an allen, Herren und Knechten, habe sehen müssen. Wenn endlich noch alles ginge, so fühle ich mich hier zuviel Knecht, als dass ich nicht wünschen sollte, mit der Zeit und so es Gott gefällt, unabhängig, frei, selbstständig leben zu können.“ — „Wenn ich jedoch“, fragt er wieder, „an dieser Anstalt sehr nützlich und gemeinnützig bin, ist's nicht unrecht, einen solchen Platz zu verlassen und ein gemächlicheres Leben dafür einzutauschen?“

Dieser Zwiespalt in seinem Innern musste noch schmerzlicher werden, als ihm gegen Ende des Jahres 1821 von Basel her die Stelle des Erziehers am Waisenhause angetragen und Anerbietungen gemacht wurden, welche über die in Hofwyl ihm gewährten Vortheile weit hinaus reichten. Er machte Herrn Fellenberg davon Mittheilung und ließ sich durch ihn bewegen, in Hofwyl zu bleiben und zwar, wie er unterm 16. December meldet, weil er keinen Nachfolger an seinen bisherigen Platz stellen könne; Fellenberg ihm mehr freie Zeit zur eigenen Fortbildung und Erheiterung zu gewähren verspreche, als ihm in Basel gegeben würde; Fellenberg ihm, sowie er einen tüchtigen Nachfolger an die Armenschule nachgezogen habe, eine ebenso vortheilhafte Stelle, wie diejenige in Basel sei, zu verschaffen bemüht sein werde; endlich ihm der Jahresgehalt um 200 Fr. gesteigert, nämlich auf 600 Franken erhöht sei.

Während Wehrli in obigem Briefe an seinen Vater vorzugsweise von seiner äußeren Stellung und Lage sprach, kam in seinem gleichzeitigen Verkehr mit Fröhlich, Oberlehrer in Brugg, einem treuen Freunde von Pestalozzi und dessen Bestrebungen, mehr die ideale Seite seiner Aufgabe zur Geltung. Wehrli hatte Fröhlich bei einem Besuche desselben in Hofwyl kennen gelernt. Die beiden Männer fühlten sich gleich zu einander hingezogen; in Gesinnung und

Streben eins, verband sie von da an lebenslang die innigste Freundschaft. Auf seinen Besuchsreisen in die Heimat kehrte Wehrli auf dem Hin- und auf dem Rückwege stets bei seinem Freunde in Brugg ein. Ihre Unterhaltung drehte sich meist um das dringendste Bedürfnis der bürgerlichen Gesellschaft: um die Hebung der Schule und des Lehrerstandes. Sie waren darin einig, dass dieser Zweck zur Zeit am ehesten in Verbindung mit Fellenberg zu erreichen sei und dass Wehrli darum von diesem und der Armenschule, welche als Normalschule für Lehrerbildung einen tiefgreifenden Einfluss auf die Volksschule auszuüben beginne, sich nicht trennen dürfe, sondern getrost in Hoffnung auf eine immer schönere Zukunft seines weitaussehenden Amtes weiter warten solle.

Schon 1821 suchten die beiden Männer einen Verein gleichstrebender Lehrer ins Leben zu rufen; aber sie erreichten ihr Ziel nicht; die Schwierigkeit war zu groß, der Gedanke zu neu.

19.

Wehrli war für Hofwyl in der That fast unentbehrlich geworden, nicht nur als Lehrer und Erzieher, sondern auch in der Leitung der Landökonomie. Wir begreifen, dass Fellenberg — durch den Zwischenfall mit Basel noch besonders gemahnt — nunmehr alles Ernstes darauf bedacht war, denselben durch Zuweisung einer selbstständigeren äußeren Stellung und Thätigkeit an der Stätte seiner bisherigen Wirksamkeit auch ferner festzuhalten. Er fasste zunächst den Plan, neben der Armenerziehungsanstalt für Knaben eine solche für Mädchen einzurichten. Wenn die Volkswolfahrt durch eine veredelte Erziehung wieder hergestellt, neu begründet werden solle, so dürfe nicht übersehen werden, dass in der Hausmutter das eigentliche sittliche Erziehungsprincip gegeben, die Erziehung der Mädchen zu guten Hausmüttern demnach ein eben so großes Bedürfnis und Verdienst sei, als die Erziehung der Knaben.

Er, Fellenberg, sei geneigt und bereit, diese Anstalt Wehrli zu völlig freier Organisation und Führung zu überlassen. Sage ihm diese Aufgabe nicht durchaus zu, so könne man die bisherige Armenschule auf den Rütihof — jetzt Sitz der bernischen landwirtschaftlichen Schule, unweit der Eisenbahnstation Zollikofen — verlegen und dieselbe ganz selbstständig, von Hofwyl unabhängig stellen. Zur Übernahme der einen oder der anderen dieser beiden Aufgaben aber habe Wehrli durch Verehelichung eine geeignete, tüchtige Gehülfin sich beizugesellen, bei deren Wahl ihm Fellenberg mit Rath und That an die Hand zu gehen bereit sei.

Sage ihm aber keine der beiden Verwendungen zu, so lade ihn Fellenberg ein zur Mitwirkung bei der Gründung und Leitung der Realschule, die schon 1808 (s. Heft 7, S. 440) in den Hofwyler Plan aufgenommen worden sei, deren Errichtung aber anderen Aufgaben habe weichen müssen, die jedoch nun, da das Bedürfnis dringend sei, nicht länger auf sich warten lassen dürfe. Fellenberg gab Wehrli einige Wochen Bedenkzeit. Dieser entschied sich für Annahme des letzten Vorschlages. „Bei meiner Neigung zu lehren und zu unterrichten“, schreibt er seinem Vater im Herbst 1823, „werde ich die Anstellung an der Realschule derjenigen auf Hof Rüti vorziehen, besonders da mir die Oberleitung der Armenschule überlassen würde, so dass ich meinem Lieblingsfach nicht ganz entrissen würde. Ich gehörte dann der Wehrlischule an, ohne immer jäten zu müssen, was ich aber doch diesen Sommer hindurch nicht übertreibe.“

Im Herbst 1824 kommt er in einem Briefe an den Vater wieder auf die Realschule zu sprechen: „Es scheint endlich die Realschule die längst Bedürfnis war, zustande kommen zu wollen. Die Anstalt für höhere Stände ist gar vielen, die ihre Söhne gern einige Jahre in Hofwyl sehen würden, zu kostbar, unsere Anstalt aber, obschon sie manches Gute selbst für die Mittelstände produciren könnte, ist ihnen, wo nicht in der That, doch dem Scheine nach zu gering. Diese Lücke soll nun durch die Mittelanstalt ausgefüllt werden. Für diese Anstalt hat mich nun Herr Fellenberg um Mithilfe angesprochen, so dass ich neben und mit ihm die Anstalt leite, bis ich später, unter den etwas vornehmeren Jünglingen einheimisch, die Oberleitung ganz übernehmen könne. Wirklich habe ich mich schon lange mit dem Gedanken getragen, dass im Mittelstand oder durch Knaben aus dem Mittelstand die Volksveredelung am besten zu erzielen wäre; denn diese Volksclasse steht in einer viel einflussreicheren Nähe zu der größeren Zahl der gemeinen und niedrigen Classe, als die ganz vornehme. — Indessen, wenn ich an die Realschule übergehe, bleibt mir vor allem auch die Hauptführung der Armenschule anvertraut. Wie bisher, so ferner und immer besser soll ich fortfahren und will ich fortfahren, den guten Geist, der ihr Kraft und Haltung gibt, zu pflegen. Solange es im Plane der Vorsehung liegt, dass ich in Hofwyl wirken und leben soll, so lange könnte ich mich unmöglich von dieser Anstalt losreißen. Ich glaube sagen zu dürfen: sie lebt in mir und ich in ihr. Wenn ich also auch in der Realschule viel über mich nehme, so gehöre ich doch der Armenschule immer als Vater an.“

Erst im Spätsommer 1828 wurde die Realschule eröffnet und Wehrli so gestellt, dass er in derselben einige Hauptfächer übernahm und die Leitung der Armenschule damit verband.

„Die Realschule“, schreibt er seinem Vater am 19. September 1828, „hat ihren Anfang genommen, das ist wahr; aber die Zöglinge lernen noch immer mit den landwirtschaftlichen Zöglingen, die an die Industrieschüler angereiht sind. Da ein älterer Zögling, Namens Wegmüller, so viel wie möglich in meine Fußstapfen zu treten sucht, so reicht das nun allenthalben aus, wo ich nicht ausreiche. Das Essen der Zöglinge in der Mittelschule ist so verlegt, dass ich dort mitspeisen kann, ohne in der landwirtschaftlichen und Industrieschule etwas zu versäumen. Frau von Fellenberg speiset auch am Tische der Mittelschule, mir gerade gegenüber; und so haben wir eine wertvolle Speisegesellschaft an ihr.“

Die Theilung seiner Thätigkeit in die beiden Anstalten veranlasste ihn zu einem auf beide bezüglichen vergleichenden Urtheile, das sehr beachtenswert für den Erzieher ist. Er legt es in einem an seinen Vater gerichteten Brief vom Jänner 1829 nieder: „Bildungs- und Entwickelungsstreben ist viel unter meinen Knaben, besonders unter den ärmeren; aber unter den ärmsten sind weniger fähige Köpfe, weniger Talente vorhanden, was wol der durch Armut gehinderten Geistesentwickelung zuzuschreiben ist. In der Mittelschule sind wenige Knaben, die mit Lust und Liebe lernen. Viel Zerstreuung, Faulheit, Stolz u. dergl. saubere Dinge sind in auffallender Menge unter ihnen herrschend und machen die Erziehung ungleich schwerer. Ja wahrlich, ich kann Euch sagen, dass ich lieber vier Knaben aus der Industrieschule unter meine Leitung nehme, als nur einen aus der Mittelschule. Neunzig habe ich in der Industrieschule und aus den fünfundzwanzigen der Mittelschule zehn.“

Wehrli wurde aber bald auch in der Mittelschule heimischer und die Leitung derselben fiel mehr und mehr ganz in seine Hand.

Und dennoch sollte weder die Führung der Armenschule, noch die Mitwirkung bei der Realschule die Hauptwirksamkeit Wehrli's in den letzten acht Jahren seines Hofwyler Aufenthaltes bilden. Dieselbe lag zwar auf einem verwandten, aber viel bedeutungsvolleren Gebiete und führte ihn dann, nachdem er die providentiell ihm zugewiesene Aufgabe an der Seite Fellenbergs als völlig gelöst betrachten durfte, zu weitreichender Thätigkeit in seinen Heimatcanton Thurgau zurück. Die 23 Jahre dauernde Lehrzeit hatte einen ganzen Meister mit bewusstem Arbeitsziel aus ihm gemacht.

20.

Und welches war denn die Hauptthätigkeit Wehrli's in seinen letzten Hofwyler Jahren? Die Lehrerbildung.

Dieselbe begann zwar schon 1815 mit Chabel (s. oben S. 566), aber mehr nur beiläufig. Doch kamen im Laufe der Jahre immer mehr junge Männer aus dem Canton Bern wie aus anderen Cantonen, um in der Wehrlischule zum Berufe eines Volkslehrers sich vorzubereiten. Selbst schon angestellte Lehrer drängten sich herbei. Wehrli war auch der richtige Mann, günstige Resultate zu erzielen. „Wissenschaftliche Fortschritte", schreibt er, „mache ich außer in der Geometrie wenig mehr; desto mehr ist mir die Erziehung und die Verarbeitung der Elemente des Schulunterrichtes Herzenssache. Der Volksunterricht geht bei mir immer mehr allem anderen vor. Schulmeisterunterricht gebe ich am liebsten, und bei meinen armen und weniger armen Knaben den Unterricht und die Erziehung gedeihen zu sehen, ist doch der größte Genuss, den ich habe."

Um sich eine nähere Kenntnis von dem Zustand des Volksschulwesens auf den Dörfern zu verschaffen, besuchte Wehrli verschiedene Landschulen. „Wir haben gefunden", schreibt er, „dass für die Bildung des Verstandes und in sittlicher Hinsicht viel mehr gethan werden könnte und sollte; dass der Verstand bei der gegenwärtigen Schulführung mehr verarmt, statt dass er bereichert und geübt werden sollte; dass der Rechnungsunterricht ein todter Mechanismus ist und dass das Auswendiglernen des für Kinder unverständlichen Katechismus die Übungen des Denkens hindert, das Herz kalt lässt. Kurz, es ist kein Wunder, wenn soviel Roheit und Aberglauben und Unsittlichkeit grassirt. Der Mensch ohne sittliche und religiöse Bildung wird nach und nach zum reißenden Thier. Wenn nun die Kinder an den Eltern nicht das haben, was sie sollten, und auch die Schule nicht besser ist: was soll man da erwarten? Viel Unreinlichkeit mussten wir antreffen, und gerade Unreinlichkeiten im Hause, um das Haus, in der Stube, auf und an dem Tisch, den man beständig vor Augen hat: gerade das und Ähnliches scheint mir die ersten und unheilbarsten Wunden in die Kinder zu schlagen, die an ihrer Sittlichkeit und an ihrer Ökonomie wie ein Krebsschaden zehren. Wer alles um sich wirft und schmeißt, nichts auf sich selber hält, zeigt einen niedrigen und schwachen Geist."

Der auffallende Erfolg des Schulmeisterunterrichts durch Wehrli brachte Fellenberg auf den Gedanken, die Fortbildungscurse für Lehrer wieder aufzunehmen, die er in den Jahren 1808 und 1809

unter weniger günstigen Verhältnissen durchgeführt hatte. Nun war Wehrli da, der sich für die Leitung eines solchen neben der Armenschule bereit erklärte, ermuntert durch die Erfolge, deren er sich bisher bei dieser unterrichtlichen Thätigkeit zu erfreuen hatte. „Ich lebe in der That der Hoffnung“, schreibt er dem Vater, „das dasjenige, was ich nun seit einem Zeitraum von 14 Jahren durch Beobachtungen und Erfahrung erprobt habe, unter unseren Landschulen verbreitet, wolthätig wirken müsse. Mehrere, die mit unserer Anstalt näher vertraut sind, sind von der Zweckmäßigkeit unserer Methode und von der Art, in den Kindern Erkenntnis und Religiosität zu entwickeln, eingenommen.“

Im Sommer 1824 fand der erste dieser Lehrerbildungscurse statt. Wehrli war die Seele desselben. Den Winter über besuchte er seine Zöglinge in ihren Schulen, bei ihrer Arbeit. Am 25. März 1825 schreibt er dem Vater: „Die letzten Sommer hier gewesenen Schulmeister, die ich vor einigen Tagen besuchte, sind voll Enthusiasmus über ihr Gelerntes. Sie sind nach meiner Methode viel beholfener und daher auch viel froher und zufriedener bei ihrem Schulberufe und wollen daher, sobald die Schulen zu Ende sind, wieder zu uns kommen, und, wie ich höre, macht das vielen anderen auch Muth und Lust.“

Die Curse vom Sommer 1825 und 1826 waren zahlreicher besucht, und Wehrlis Name wurde in Lehrerkreisen mit immer größerer Liebe und Dankbarkeit genannt. Mit welcher Hingebung und mit welchem Verständnis er seiner Aufgabe gerecht zu werden sich bestrebte, das zeigt uns ein Brief an seinen Vater, d. d. 6. April 1827:

„Mit jedem kommenden Jahre sehe ich immer deutlicher, wie viel, wie sehr viel ein Schulmeister seinem Dorfe werden kann, sehe aber auch, wie viel Herrliches, Göttliches entweder durch Unkenntnis oder durch Trägheit vieler Schulmeister erbärmlicherweise entweder im Schlafe liegen bleibt, oder Vorhandenes zu schanden geht. — Zwei Schulmeister, B. und W., die einige Sommer in meinem Erziehungshause lebten und alles mitmachten, sind jetzt wahre Apostel ihrer Gemeinden. Sie lehren nicht nur, sie erziehen auch. Sie bringen den Kindern Sinn und Lust für Reinlichkeit und Ordnung, für Verbesserungen in der Landwirtschaft, für Arbeit bei — und welcher Gewinn ist das! Zur Verdrängung schmutziger Lieder bringen sie andere schöne Nationalgesänge, Freundschaftslieder an ihre Stelle, und das wird nach und nach zu Geist und Leben selbst unter den Alten. — Ach Gott! würden nur die Schulmeister recht gebildet, dann würde

das Volk ganz wacker werden, ein leiblicher und sittlicher Wolstand würde aufblühen. Aber diese Schulmeisterbildungsanstalten, die da und dort statthaben, leiden an dem Hauptmangel, dass man die Schulmeister von dem Wichtigsten abzieht und Unwichtiges gewichtig macht. Man bringt ihnen da eine Menge Kenntnisse bei, macht sie ein wenig in die Wissenschaft hineinblicken, zieht sie unterdessen von der Arbeit und vom Landbau ab, und so erhält mancher junge Kopf, der von Gelehrtheit kaum ein Haar breit kennt, doch schon einen Dünkel, der ihn dem einfachen Landmann und seinem einfachen Sinne ganz entfremdet und ihn des Glückes unfähig macht, den ihm übergebenen Knaben und Mädchen zu zeigen, auf welche Weise jeder Hausvater und jede Hausmutter in der einfachsten Hütte sich gleichsam schon auf der Erde den Himmel bereiten können."

Immer zahlreicher wurden die Curse in Hofwyl besucht; immer lauter wurde die Anerkennung für solche Bestrebungen ausgesprochen. Die öffentliche Meinung trat auf diesem Boden immer schärfer in Opposition gegen das seit 1815 unbeschränkt herrschende Aristokratenregiment. Kein Fehler wurde demselben bitterer vorgeworfen, als die Vernachlässigung der Volksschule und der Volksbildung. Es war bei der Mehrheit des Schweizervolkes die Ansicht allgemein verbreitet, die Männer der Cantonsregierungen hätten es darauf abgesehen, auf der Grundlage der Volksverdummung eine erbliche Herrschaft der Geschlechter aufzubauen. So waren die Bestrebungen für Hebung und Verbesserung der Volksschule, die von Hofwyl ausgingen, von der nationalen Stimmung des Schweizervolkes getragen.

Um den unbemittelten Landschullehrern die Theilnahme an den Normalcursen in Hofwyl bei Abgang aller unterstützenden Nachhilfe vonseiten des Staates und der Gemeinden zu erleichtern, berichtet Wehrli, hatte Fellenberg die Einrichtung getroffen, dass sie durch Betheiligung bei der Bearbeitung des Gutes an der Stelle der Taglöhner sich die Beköstigung erwerben konnten, in ähnlicher Weise wie die Zöglinge der Armenschule. Wie diese, so erhielten auch jene den Normalunterricht in den Frühstunden des Tages und am Abende, und die Hauptzeit des Tages war der Handarbeit gewidmet. Es hatte dies zwar die nothwendige Folge, dass der Unterricht langsamer fortschritt, aber auch den nicht zu unterschätzenden Vortheil, die enge Verbindung von Leibesarbeit und Verstandesbildung ins Licht zu setzen, nämlich zu zeigen, dass Leibesarbeit das Gedankenleben keineswegs nothwendig absorbire. Überdies drückte sich gerade in dieser Einrichtung die Grundansicht Fellenbergs aus, dass die bernsche

Volksschule und Volksbildung auf landwirtschaftlichem Boden aufgebaut werden müsse. Der Unterricht selbst wurde ebenfalls mit dieser Grundansicht in Übereinstimmung gebracht, die Aufgaben im Rechnen z. B. aus dem bäuerlichen Erfahrungsgebiete ausgewählt, an die vorkommende ländliche Tagesbeschäftigung der Unterricht in der Naturkunde angeknüpft etc. — Dass eine große Anzahl Schullehrer unter solchen scheinbar harten Bedingungen zu den Fortbildungscursen sich einstellten, war ein Zeichen zugleich des sehr tief empfundenen Bedürfnisses besserer Ausbildung für den Lehrerberuf und des guten pflichttreuen Willens dieser Männer, auch ein sicheres Mittel, die hohle Selbstgenügsamkeit der Mietlinge fern zu lassen; daher waren denn auch die Ergebnisse dieser Fortbildungscurse über alle Erwartung günstig.

Der Sturz der Aristokratie im Jahre 1830 schaffte auf dem Gebiete der Schule bald Wandel. Die Regierungen der Cantone mit fortschrittlich gesinnter Bevölkerung zögerten nicht, Veranstaltungen für bessere Lehrerbildung zu treffen. So beschloss auch die vom Canton Bern, im Sommer 1832 einen sogenannten Normalcurs für Lehrer abhalten zu lassen. Dass sie denselben mit Zustimmung Fellenbergs nach Hofwyl verlegte, um die dortigen Hilfsmittel und bewährten Lehrkräfte dafür zu benutzen, war ein guter Gedanke, übrigens fast selbstverständlich. Die Oberleitung übertrug sie dem in Sachen der Lehrerbildung nicht unerfahrenen Pfarrer Langhans. Dieser fand sich denn auch zu Anfang Juni zur Anordnung der Vorbereitungen für die bevorstehende Eröffnung des Curses in Hofwyl ein, zu dem dann bei hundert Theilnehmer sich einfanden. Nun waren beide Männer, Fellenberg und Langhans, in sich gefestete Charaktere; beide hatten über die Art, wie Lehrer für ihren Beruf am besten vorbereitet und tüchtig gemacht werden können, ihre bestimmten Ansichten, die nicht in allen Punkten übereinstimmen konnten, da deren Träger auf verschiedenen Wegen dazu gelangt waren. So wären auch bei normalen Verhältnissen bei so engem Zusammenwirken Reibungen kaum zu verhüten gewesen.

Die Verhältnisse lagen aber für Langhans sehr ungünstig. Fellenberg war tief verletzt, dass man nicht ihm und seinen Mitarbeitern die Leitung des Curses anheimgegeben hatte. Er sah darin eine Misskennung seiner Verdienste und in Langhans einen Schädiger seines Ansehens und seiner Interessen. Alles, was dieser that, war in seinen Augen zweckwidrig, verkehrt, ja verderblich. Der Zwist ließ nicht lange auf sich warten. Unter den Normalschülern und

den Lehrern bildeten sich Parteiungen, die sich heftig befehdeten. Von Hofwyl aus sorgte man dafür, dass die Tagesblätter dem Volke kundthaten, was der vom Staat bevollmächtigte Cursleiter alles verschulde. Rechtfertigungen blieben auch nicht aus, aber der Kampf war ein ungleicher. Das Ansehen und der Name Fellenbergs auch in Lehrerbildungssachen gab diesem von vornherein ein großes Übergewicht. Dazu kam, dass Langhans seinem Widersacher persönlich im Streit nicht gewachsen war. Er war eben eine offene, ehrliche, gerade Natur, ein goldlauterer Charakter, ein Mann ohne Falsch. Er trat, aber mit Feuereifer und Kraft, nur für das ein, was er als Wahrheit erkannt hatte. Schlaue Fechtkünste verstand er nicht. Fellenberg hingegen war in den Mitteln zur Bekämpfung eines Gegners nicht wählerisch. Bei der Leidenschaftlichkeit seines Wesens nahm er es auch mit Worten und Thatsachen nicht immer sehr genau. Als er dann gar mit der Anklageschrift vor das Publicum trat: „Der dreimonatliche Bildungscurs, der neulich in Hofwyl hundert Schullehrern ertheilt worden ist“, da erschien er als der alleinige Sieger. Die Noblesse der Gesinnung schützte Langhans nicht vor weiterer Misshandlung.

Wehrli, der bei dem Normalcurse ganz wesentlich betheiligt war und mitwirkte, fand bei beiden Parteien die gleiche Anerkennung. Über die Gediegenheit, Gründlichkeit und Probehaltigkeit seiner Unterrichtsweise herrschte nur eine Stimme des Lobes.

Im Jahre 1833 gründete der Staat Bern, unabhängig von Hofwyl, ein eigenes Lehrerseminar im Klostergebäude zu Münchenbuchsee. Aber auch Fellenberg eröffnete in demselben Sommer wieder einen Bildungscurs für angestellte Lehrer. Aus dem Canton Bern war derselbe nicht sehr zahlreich besucht, wol aber sandten andere Cantone, so auch Thurgau, eine namhafte Zahl von Lehrern. Die Hauptleitung fiel Wehrli zu. Derselbe hatte dabei noch die besondere Aufgabe übernommen, den vorbereitenden Kinderunterricht in der Naturkunde zu elementarisiren, und arbeitete zwei Hefte aus, die den Titel führen:

„Zehn Unterhaltungen eines Schulmeisters in der Schulstube, oder Andeutungen, auf welchem Wege die Kinder mit ihren ersten Schulpflichten vertraut und wie ihnen die Schule lieb und ehrwürdig werden müsse. Lehrern und Eltern gewidmet von J. Jak. Wehrli.“

„Einige naturkundliche Unterhaltungen eines Schullehrers mit der ersten oder Elementarclasse, oder Winke, wo der Stoff zu naturkundlichen Unterhaltungen herzunehmen und wie er zum Theile auch

sprachförderlich zu verarbeiten sei; für Schullehrer, Väter und auch für Mütter, die nie Naturkunde studirt haben und doch gerne ihre Kinder auf eine Verstand und Gemüth bildende Weise unterhalten möchten. Von J. Wehrli."

Am Schlusse des Bildungscurses wurden den Theilnehmern von Fellenberg die Unterhaltungen Wehrli's als Erinnerungsgeschenk mit auf den Weg gegeben. Die Resultate dieses letzten Hofwyler Curses — die Lehrerbildung ging von da an ganz an den Staat über — waren noch günstiger als die aller früheren. Wehrli hatte sich da seinen Meisterbrief als Lehrerbildner verdient. Seine Wirksamkeit in Hofwyl hatte damit ihre höchste Höhe wie ihren Abschluss erreicht. Seine Mission auf diesem Boden war erfüllt.

Seine Aufgabe als Armenlehrer war gelöst; die Wehrlischule hatte festen Bestand in sich. Seine Zöglinge konnten leicht ohne seine Mithilfe fortführen, was er angefangen und begründet. Dazu kam, dass dieselbe in der Schweiz wie im Auslande in manchen Armenerziehungsanstalten glückliche Nachbildungen gefunden. Und in eben diesen Tagen erneuerten der englische Rechtsgelehrte Duppa, der französische Rechtsgelehrte Degerando und der nordamerikanische Geistliche Woodbridge die von ihren Vorgängern unternommene Prüfung der Hofwyler Armenanstalt, um ihr Eingang in die entlegensten Länder zu verschaffen. Wehrli konnte also die Erhaltung und Weiterbildung dieser seiner Schöpfung getrost der Zukunft überlassen.

Auch die Realschule bedurfte seiner Mitwirkung nicht weiter. Ihn trieb sein innerer Beruf, als Bildner von Volksschullehrern einen ausgedehnteren Wirkungskreis zu suchen; und nur seine Anhänglichkeit an Fellenberg und die ihm so theuer gewordenen Erziehungsanstalten Hofwyls konnten ihn noch zurückhalten, die gesammelten Ersparnisse zur Begründung einer eigenen Erziehungsanstalt zu verwenden, die es ihm möglich mache, die ihn erfüllende Idee einer volksmäßigen Erziehung in vollendeter Wirklichkeit darzustellen.

Doch dem Wartenden kam das Geschick zu Hilfe. Von der Regierung seines Heimatcantons erhielt er die Einladung, die Einrichtung und Leitung des thurgauischen Lehrerseminars, dem das sogenannte Schlössli in Kreuzlingen — unterhalb des Klosters gegen den See hin gelegen — zum Wohnsitz angewiesen sei, zu übernehmen. Mit dem Rufe war die Zusicherung verbunden, er könne die Anstalt ganz nach seiner Idee einrichten und organisiren; von keiner Seite solle er darin gehindert oder beschränkt werden.

Da war also Wehrli eine Aufgabe zugewiesen, wie er sie schöner

und vielversprechender sich nicht hätte denken können. Ohne weitere Bedenken sagte er zu, und im September 1833 siedelte er nach Kreuzlingen über.

Als er Hofwyl verließ, war die Zahl der seit 1810 in die Armenschule eingetretenen Zöglinge auf 275 angestiegen. Von denselben gehörten 107 dem Cantone Bern an, 28 stammten aus Glarus, 23 aus Waadt, 18 aus Appenzell, 12 aus Zürich, je 9 aus Aargau, St. Gallen und Thurgau, 6 aus Luzern, je 5 aus Uri und Genf, 4 aus Basel, je 3 aus Bünden, Schwyz und Unterwalden, je 2 aus Zug, Solothurn, Neuenburg und Wallis, je 1 aus Freiburg und Schaffhausen. Unter den Schweizer Cantonen ist somit nur Tessin nicht vertreten, wenn dieser Canton nicht unter den fünf Namen repräsentirt ist, denen sich der Heimatort nicht beigeschrieben findet.

Unter den ausländischen Zöglingen wurden gezählt: 5 aus Hessen, 1 aus Preußen, 1 aus Coburg, 4 aus Frankreich, 2 aus England, 1 aus Holland und 1 aus Arabien. Die meisten lebten jetzt weit herum zerstreut in den verschiedensten Ländern als Knechte, Landbauer, Handwerker, Lehrer, Kaufleute, eine kleine Zahl nur war zurückgesunken in ihre frühere Rathlosigkeit und Unbrauchbarkeit. — Würden die Erzieher und Lehrer, welche in der Armenschule vorübergehend zum Zwecke ihrer Ausbildung und Fortbildung sich aufhielten, der Zahl der Armenschüler beigefügt, so würde sich die Summe wol mehr als verdoppeln.

Wie schwer musste es Wehrli also sein, den Ort zu verlassen, wo ihm eine so reiche Ernte aufgegangen war.

Die Mittelschulen in Preußen.

Von H. Chill-Thorn.

Das Bedürfnis weiterer Kreise der Bevölkerung nach einer zwar nicht gelehrten, aber doch höheren Bildung, als die mehrclassige Volksschule zu geben vermag, hat in den verschiedenen Gegenden des preußischen Staates, namentlich in den städtischen Gemeinden, eine Anzahl von Schuleinrichtungen geschaffen, die unter dem Namen Bürger-, Mittel-, Rectorats-, höhere Knaben- oder Stadtschulen nicht blos jenem Zwecke dienen, sondern vielfach auch die Verhältnisse des gewerblichen Lebens im sogenannten Mittelstande berücksichtigen sollen.

Für die weibliche Jugend, welcher ähnliche Schulen, wie Gymnasien, Realgymnasien etc. in Preußen nicht zu Gebote stehen, führte das Bedürfnis einer besseren und höheren Bildung in noch weiterem Umfange zur Begründung besonderer Schulen. Dieselben werden gewöhnlich höhere Mädchenschulen genannt.

Die lehrplanmäßigen Einrichtungen derartiger Unterrichtsanstalten für Knaben oder Mädchen haben sich im ganzen aus sich selbst entwickelt und konnten sich um so verschiedener gestalten, als es bis zum Erlass der „Allgemeinen Bestimmungen“ von 1872 ganz an reglementarischen Vorschriften darüber gefehlt hat. Eine schematische Behandlung derselben entspricht auch heute nicht den Zielen derartiger Anstalten. Durch die genannten Bestimmungen sind daher auch nur gewisse Gesichtspunkte für die Einrichtung und Charakteristik der Mittelschulen festgestellt worden. Danach sollen die Mittelschulen neben den Volksschulen des Ortes bestehen und mindestens fünf aufsteigende Classen mit einer Maximalzahl von je 50 Schülern haben. Es kann jedoch gestattet werden, dass die Oberclassen einer sechsclassigen Volksschule nach dem Lehrplane der Mittelschule arbeiten. Wo nun den Mittelschulen woleingerichtete Volksschulen vorarbeiten, da können sie sich auf zwei bis drei Classen beschränken, doch muss unbedingt eine Trennung der Geschlechter erfolgen. Ferner ist es gestattet, die Volksschulclassen in die Mittelschulen aufzunehmen und durch den Lehrplan Vorsorge zu treffen, dass diejenigen Kinder, welche in die eigentlichen Mittelschulclassen nicht eintreten, einen Abschluss ihrer Volksschulbildung zu erreichen imstande sind. Derartige Einrichtungen bestehen indessen selten, meistens sind die Mittelschulen ganz getrennt von den Volksschulen und nehmen ihre Schüler mit Beginn der Schulpflicht (im 7. Lebensjahr) auf und entlassen sie mit dem 14. bis 17. Lebensjahr.

Die „Allgemeinen Bestimmungen“ geben einen Normal-Lehrplan für die Mittelschule, der auf eine sechsclassige Anstalt berechnet ist. Wo die localen Verhältnisse eine besondere Berücksichtigung des Ackerbaues, Fabrikwesens, Berg-

baues, Handels oder der Schiffahrt bedingen, sind die erforderlichen Änderungen in dem Lehrplane vorzunehmen. In jeder Mittelschule ist der Unterricht in mindestens einer neueren fremden Sprache obligatorisch, doch darf nur in reinen Mittelschulen (ohne Volksschulclassen) obligatorischer Unterricht in zwei fremden Sprachen eingeführt werden. Gestattet wird auch, dass diejenigen Schüler, welche für ein Gymnasium oder eine Realschule vorbereitet werden sollen, neben dem obligatorischen Unterricht in einer neueren Sprache facultativen Unterricht in der lateinischen erhalten. Über den Unterricht in Französisch resp. Englisch bestimmt der erwähnte Normal-Lehrplan folgendes: „Ziel ist richtige Aussprache und Sicherheit in der Orthographie der fremden Sprache, sowie die Befähigung des Schülers, in derselben leichte prosaische Schriftsteller ohne Wörterbuch geläufig zu lesen, leichte Geschäftsbriefe selbstständig aufzusetzen und sich innerhalb der Grenzen des gewöhnlichen Verkehrs einigermaßen zu verständigen. In Schulen mit mehr als sechs Classen ist die Befähigung zum Verständnisse der Dichter, sowie einige Bekanntschaft mit der Literatur der fremden Nation anzustreben und gesteigerte Sicherheit in der Conversation und in der Correspondenz zu erzielen. In Schulen mit sechs Classen beginnt der Unterricht in der dritten.*) Es ist ihm in der dritten und zweiten ein Elementarbuch, in der ersten eine Schulgrammatik zu Grunde zu legen; die Lectüre ist in der Mittelclasse unter Benutzung eines leichten Lesebuchs, in der oberen an Literaturproben zu üben, wie sie in größeren Chrestomathien oder in kleineren Schulbibliotheken zusammengestellt sind. In Schulen mit mehr als sechs Classen tritt in den oberen Classen systematischer Unterricht in der Grammatik ein; außerdem erweitert sich der Lehrstoff durch Hinzunahme schwieriger, namentlich auch poetischer Lesestoffe und Mittheilungen aus der Literaturgeschichte."

Welche Lehrgegenstände der Normal-Lehrplan der Mittelschule zuweist und in welcher Stundenzahl, zeigt folgende Übersicht.

Lehrgegenstände:	Wöchentliche Stundenzahl in Classe					
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Religion	2	2	2	3	3	3
Deutsch einschl. Lesen u. Schreiben	4	6	8	12	12	12
Rechnen	3	3	3	5	5	5
Raumlehre	3	2	2	—	—	—
Naturbeschreibung	2	2	2	—	—	—
Physik (Chemie)	3	2	—	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	—	—
Geschichte	2	2	2	—	—	—
Fremde Sprache	5	5	5	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	—	—
Gesang	2	2	2	2	2	2
Turnen	2	2	2	2	2	2
Zusammen	32	32	32	28	24	24

Bei Aufnahme der letzten Schulstatistik haben die Mittel- und höheren

*) Man beachte, dass in Preußen wie in Norddeutschland überhaupt die Classen von oben nach unten gezählt werden, dass also die hier erwähnte dritte Classe eines Sechsclassensystems von unten auf gerechnet die vierte ist. D. R.

Mädchenschulen eine gesonderte eingehende Behandlung erfahren, so dass es jetzt möglich ist, ein getreues Bild über den Stand des Mittelschulwesens zu entwerfen.

Die öffentlichen Mittel- und höheren Mädchenschulen Preußens gehören zum weit überwiegenden Theile den Städten an; auf dem Lande finden sie sich nur vereinzelt vor. Es waren 1886 vorhanden:

	In den Städten:	Auf dem Lande:	Zusammen:
Öffentliche Mittel- u. höhere Mädchenschulen	535	41	576
Mit Classenräumen	4051	107	4158
Mit Unterrichtsclassen	3709	109	3818
Davon: Knabenclassen	1227	53	1280
Mädchenclassen	2271	9	2280
Gemischte Classen	211	47	258

Aus diesen Zahlen lässt sich erkennen, dass die meisten dieser Schulen auf dem Lande noch wenig über einen guten Anfang hinausgekommen sind. Die Classenzahl ist hier gering und in fast der Hälfte der Unterrichtsclassen werden noch Knaben und Mädchen gemeinschaftlich unterrichtet. Selbst in den Städten begegnen wir noch ziemlich vielen Schulen, die erst im Anfange ihrer Entwickelung zu stehen scheinen, wie folgende Übersicht zeigt. Es wurden gezählt:

Mittelschulen	In den Städten:	Auf dem Lande:	Zusammen:
mit 1 aufsteigenden Classe	35	13	48
„ 2 „ Classen	40	9	49
„ 3 „ „	51	11	62
„ 4 „ „	64	4	68
„ 5 „ „	65	2	67
„ 6 „ „	84	2	86
„ 7 u. mehr aufsteigenden Classen	196	—	196

Demnach hatten 37 ländliche und 190 städtische Mittel- und höhere Mädchenschulen weniger als fünf aufsteigende Classen. Es ist wol kaum zweifelhaft, dass manche derselben noch nicht als wirkliche Mittelschulen anzusehen sind, namentlich auf dem Lande. Fünf und mehr aufsteigende Classen gab es bei 349 Anstalten, also bei etwa 60 % der Gesammtzahl.

Auf dem Lande finden sich öffentliche Mittel- und höhere Mädchenschulen überhaupt nur in den Provinzen Brandenburg (1), Sachsen (2), Hannover (8), Westfalen (14), Hessen-Nassau (4) und Rheinland (12) vor. Sonst gibt es die meisten Mittelschulen in den Provinzen Brandenburg (mit Berlin 83) und Rheinland (75). Dann folgen die Provinzen Hannover mit 68, Westfalen mit 67, Sachsen mit 66, Ostpreußen mit 44, Pommern mit 41, Hessen-Nassau mit 39, Schlesien mit 26, Posen mit 23, Schleswig-Holstein und Westpreußen mit je 21 und Hohenzollern mit 2 Schulen.

In den öffentlichen 576 Mittel- und höheren Mädchenschulen wurden 134937 Kinder unterrichtet. Das ist eine auffällig geringe Benutzung dieser Anstalten, insbesondere seitens der männlichen Jugend, welche nur mit 53024 Schülern in der Mittelschule vertreten ist, während in derselben 81913 Mädchen ermittelt wurden. Für das weibliche Geschlecht bedeuten die höheren Mädchenschulen allerdings in gewissem Sinne dasselbe, was die höheren Lehr-

anstalten für die männliche Jugend sind. Letzteren Anstalten werden aber bei weitem mehr Knaben zugeführt als den Mittelschulen. Im Winterhalbjahre 1885/86 wurden auf den Gymnasien, Progymnasien, Realgymnasien, Realprogymnasien etc., sowie auf den höheren Bürgerschulen Preußens 151541 Schüler gezählt. Selbst wenn man den 53024 Schülern der öffentlichen Mittelschulen noch die 12625 Knaben in Privatschulen mit gleichem Lehrziele hinzurechnet, wird noch lange nicht die Frequenz der höheren Lehranstalten erreicht. Von der gesammten männlichen Jugend, welche einen über das Ziel der Volksschule hinausgehenden Unterricht erstrebt, besuchen ca. 30 % die Mittelschulen und ca. 70 % die höheren Lehranstalten.

Was die weibliche Schule anlangt, so steht derselben neben den öffentlichen höheren Mädchenschulen noch eine größere Zahl privater ähnlicher Anstalten zur Verfügung. In diesen befanden sich 55748 Mädchen, so dass im ganzen 137661 Mädchen den über die Ziele der Volksschule hinausgehenden Unterrichtsanstalten angehören. Werden die 137661 Mädchen den 217190 Knaben der Mittel- und höheren Lehranstalten gegenübergestellt, so ergibt sich, dass 79529 Mädchen weniger als Knaben den höheren Unterricht erhalten. In Wirklichkeit aber ist der Unterschied nicht so groß; denn einerseits werden die Mädchen der wolhabenden Stände vielfach in sogenannten Pensionaten, zum Theil des Auslandes, erzogen und unterrichtet, andererseits ist die Dauer des Unterrichts auf den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend theilweise wenigstens zwei oder drei Jahre länger als auf den höheren Mädchenschulen, so dass etwa 10—12000 Knaben derjenigen Altersclassen, in welchen Mädchen in der Regel nicht mehr der Schule angehören, noch die Schule besuchen und also die Schülerzahl der höheren Lehranstalten entsprechend erhöhen. Immerhin bleibt wol die sich aus natürlichen Ursachen erklärende Thatsache bestehen, dass der weiblichen Jugend in geringerem Umfange die höhere unterrichtliche Fürsorge zugewendet wird. Es werden etwa 205—207000 Knaben mit höherer Schulbildung 150—155000 Mädchen dieser Art gegenüberstehen.

Eine andere sehr bemerkenswerte Erscheinung ist die sehr ungleiche Benutzung der Mittelschulen durch die verschiedenen Confessionen. Im preußischen Staate sind 64,4 % der Bevölkerung evangelisch, 34 % römisch-katholisch, 0,3 % sonstige Christen und 1,3 % jüdisch. Dagegen finden sich unter den 134937 Schülern der öffentlichen Mittel- und höheren Mädchenschulen

Evangelische	115203 =	85,38 %
Katholische	9969 =	7,39 %
sonstige Christen	544 =	0,40 %
Juden	9221 =	6,83 %.

Hiernach werden also die öffentlichen Mittel- etc. Schulen ganz überwiegend von der evangelischen und von der jüdischen Bevölkerung benutzt, und der Antheil der katholischen Kinder an der Frequenz derselben ist auffallend gering. Das Missverhältnis wird in etwas zu Gunsten der Katholiken durch die Benutzung der privaten Mittel- etc. Schulen, die man bei dieser Betrachtung wol niemals außeracht lassen darf, ausgeglichen; denn unter 203310 Schülern der öffentlichen und privaten Mittel- etc. Schulen waren

Evangelische	164439 =	80,88 %
Katholische	21162 =	10,41 %



sonstige Christen	859 =	0,42 %
Juden	16850 =	8,29 %.

Allein auch dann erreicht die katholische Bevölkerung noch nicht ein Drittel desjenigen Antheiles, der ihr nach ihrem Stärkeverhältnis in der Gesammtbevölkerung zukommt. Die evangelische und die jüdische Bevölkerung bleibt ihr ganz erheblich überlegen. Einer ähnlichen Erscheinung begegnen wir auf den höheren Lehranstalten des männlichen Geschlechts und auch auf den Universitäten. Dort waren 1886 unter je 100 Schülern 72,5 evangelisch, 17,6 katholisch, 0,25 sonst christlich und 9,7 jüdisch und unter den studirenden Preußen der preußischen Universitäten waren damals 69,94 evangelisch, 20,12 katholisch, 0,36 sonst christlich und 9,58 jüdisch. Hiernach ist das Zurückbleiben der katholischen Bevölkerung bei dem Mittelschulbesuche nicht eine vereinzelte Erscheinung. Sie ist nur schärfer ausgeprägt als bei den höheren Lehranstalten und bei den Universitäten. Überall, am mittleren, höheren und höchsten Unterrichte ist die Betheiligung der katholischen Bevölkerung verhältnismäßig geringer als die der evangelischen und ganz erheblich geringer als die der jüdischen Bevölkerung. Die Gründe dieser Erscheinung liegen aber wol weniger in der inneren Wertschätzung geistiger Güter als in äußeren Dingen. Die evangelische und die jüdische Bevölkerung ist nämlich in den Städten stärker vertreten als die katholische. Nun befinden sich aber die Mittel- und die höheren Schulen fast ausnahmslos in den Städten. Die städtische Bevölkerung hat also bei weitem mehr Gelegenheit, ihre Kinder auf Mittelschulen und höhere Lehranstalten zu schicken, und sie kann das mit erheblich geringeren directen Geldopfern als die Landbevölkerung. Wenn nun die katholische Bevölkerung verhältnismäßig mehr als Evangelische und Juden auf dem Lande anzutreffen ist, wenn sie außerdem noch mehr den ärmeren und ärmsten Schichten angehört, so erklärt sich die geringere Benutzung der besseren Schulgelegenheit ihrerseits ziemlich natürlich. Bei den Mittel- bezw. höheren Mädchenschulen mag übrigens insbesondere noch hinzukommen, dass die Benutzung von Pensionaten des Auslandes in den höheren Kreisen der katholischen Bevölkerung noch mehr beliebt wird als bei den Evangelischen und Juden. Die Thatsache bleibt aber bestehen, dass die Summe höherer schulmäßiger Bildung bei den Evangelischen und insbesondere bei den Juden merklich beträchtlicher ist als bei den Katholiken.

Über die Lehrkräfte der öffentlichen Mittel- und höheren Mädchenschulen gibt die Statistik folgende Übersicht. Es waren vorhanden:

	Lehrer:	Lehrerinnen:	Zusammen:
1. Vollbeschäftigte Lehrkräfte			
a) evangelisch . . .	2727	913	3640
b) katholisch . . .	253	101	354
c) sonst christlich . .	1	1	2
d) jüdisch	13	6	19
Summa	2994	1021	4015
2. Hilfslehrkräfte			
a) evangelisch . . .	260	118	378
b) katholisch . . .	120	12	132
c) sonst christlich . .	1	—	1
d) jüdisch	57	6	63
Summa	438	136	574

Aus dieser Übersicht ist ersichtlich, dass die vollbeschäftigten Lehrerinnen 25 % sämmtlicher vollbeschäftigten Lehrkräfte ausmachen. Auch unter den Hilfslehrkräften befinden sich über 23 % Lehrerinnen. Die Verwendung weiblicher Lehrkräfte ist also bei diesen Schulen größer als bei den öffentlichen Volksschulen. Die ausgiebigste Verwendung finden weibliche Lehrkräfte indessen bei den privaten Mittelschulen, wo von 3126 vollbeschäftigten Lehrkräften 2422 Lehrerinnen waren. Die reichlichere Verwendung von Lehrerinnen bei der hier in Rede stehenden Gruppe von Schulen erklärt sich vielleicht zum Theil daraus, dass in derselben die Mädchenschulen vorwiegen, und dass die weibliche Lehrkraft für die privaten Schulvorsteher billiger ist als die männliche. Im Gesammtgebiete der preußischen Volks- und Mittelschulen finden etwa 10600 Lehrerinnen als vollbeschäftigte Lehrkräfte Anstellung bezw. Beschäftigung. Das sind etwa $14^1/_4$ % aller derartigen Lehrkräfte.

Die Vertheilung der öffentlichen Mittelschulen auf die Lehrkräfte ist im Durchschnitte eine sehr günstige; denn es kommen auf eine vollbeschäftigte Lehrkraft 33,6 Schüler.

Die Gesammtkosten der öffentlichen Mittel- und höheren Mädchenschulen Preußens beziffern sich auf 10807227 Mk. Davon sind 3692186 Mk. sächliche Aufwendungen, welche zu 85,29 % durch Leistungen der Gemeinden, zu 1,39 % aus Staatsmitteln aufgebracht werden. Unter den sächlichen Kosten befinden sich 1536904 Mk. für Bauten und 1314244 Mk. als Wert der freien Wohnungen und Feuerungen. Von den sächlichen Ausgaben entfallen durchschnittlich auf eine Schule 6410 Mk., auf eine Classe 967 Mk. und auf ein Schulkind 27,36 Mk.

Die persönlichen Kosten des Mittelschulwesens betragen 7115041 Mk., und werden aufgebracht zu 69,28 % durch Schulgeld, zu 25,73 % durch Gemeindeleistungen, zu 3,16 % durch Staatsmittel und zu 1,82 % durch Einkünfte aus Schulvermögen. Sie enthalten:

1. Gesammtstelleneinkommen der vollbeschäftigten Lehrkräfte	6429833	Mk.
2. Persönliche und Dienstalterszulagen	51796	„
3. Aufwendungen für Hilfslehrkräfte	344398	„
4. Pensionen emeritirter Lehrkräfte	251470	„
5. Leistungen für die Lehrer-Witwen- und Waisenkasse	37544	„

Die Einkommensverhältnisse der Lehrkräfte an den Mittel- und höheren Mädchenschulen in den einzelnen Provinzen zeigt folgende Übersicht.

	Durchschnittl. Gehalt einschl. der persönl. u. Dienstalterszulagen: Mk.	Dazu Wert der freien Wohnung u. Feuerung: Mk.	Summa: Mk.
Ostpreußen	1386	263	1649
Westpreußen . . .	1437	333	1770
Stadtkreis Berlin . .	2669	644	3313
Brandenburg . . .	1423	270	1693
Pommern	1589	286	1875
Posen	1538	294	1832
Schlesien	1743	346	2089
Sachsen	1405	290	1695
Schleswig-Holstein . .	1672	404	2076

	Durchschnittl. Gehalt einschl. der persönl. u. Dienstalterszulagen: Mk.	Dazu Wert der freien Wohnung u. Feuerung: Mk.	Summa: Mk.
Hannover	1493	325	1818
Westfalen	1614	256	1870
Hessen-Nassau . . .	1892	465	2357
Rheinland	1914	320	2234
Hohenzollern . . .	1080	220	1300

Rechnet man die persönlichen und Dienstalterszulagen, sowie den Wert der Wohnung und Feuerung dem Stelleneinkommen hinzu, so ergibt sich folgende Abstufung des Einkommens der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Mittelschulen. Es hatten ein Einkommen:

bis 900 Mk.	55 Lehrer	und	123 Lehrerinnen,	
von 901—1050 Mk.	118 „	„	152 „	
„ 1051—1200 „	187 „	„	199 „	
„ 1201—1350 „	160 „	„	130 „	
„ 1351—1500 „	268 „	„	132 „	
„ 1501—1650 „	227 „	„	69 „	
„ 1651—1800 „	305 „	„	89 „	
„ 1801—1950 „	212 „	„	29 „	
„ 1951—2100 „	306 „	„	45 „	
„ 2101—2250 „	166 „	„	25 „	
„ 2251—2400 „	178 „	„	11 „	
„ 2401—2550 „	88 „	„	9 „	
„ 2551—2700 „	158 „	„	4 „	
„ 2701—2850 „	60 „	„	1 „	
„ 2851—3000 „	120 „	„	1 „	
über 3000 Mk.	386 „	„	2 „	

Die Mehrzahl der Lehrer bezieht also ein Einkommen von über 1800 Mk., die Mehrzahl der Lehrerinnen ein solches von über 1200 Mk.

Pensionirte Lehrer waren 144, pensionirte Lehrerinnen 103 vorhanden. Auf 21 vollbeschäftigte Lehrer entfiel ein Pensionär, eine Pensionärin aber schon auf 10 vollbeschäftigte Lehrerinnen. Die Durchschnittspension eines Lehrers betrug 1416 Mk., die einer Lehrerin nur 462 Mk.

Von den persönlichen Aufwendungen für das Mittelschulwesen entfielen auf jede Classe 1864 Mk. und auf jedes Kind 52,73 Mk. Die Gesammtkosten für eine Classe beziffern sich durchschnittlich auf 2831 Mark. und jedes Kind verursacht einen Aufwand von 80 Mk. Da im Durchschnitt jeder Schüler 36 Mk. Schulgeld entrichtet, erfordert er einen Zuschuss von ca. 44 Mk. Zur Vergleichung führen wir noch an, dass jeder Schüler der höheren Lehranstalten im Durchschnitte etwa 179 Mk. kostet und 90—95 Mk. Zuschuss erfordert.

Die Bildung der Volksschullehrer.

Es gehört zu den erfreulichen Zeichen der Zeit, dass dieses Thema neuerdings wieder sehr eifrig in Verhandlung gezogen wird. So hielt am 6. Mai Herr G. Kalb, Lehrer in Gera, in einer gemeinschaftlichen Versammlung des Geraer Lehrervereins und des Lehrervereins für Altenburg und Umgegend einen sehr beifällig aufgenommenen Vortrag, dessen Leitsätze folgendermaßen lauteten:

1. Mit den gesteigerten Anforderungen des Lebens an die Schule muss auch die Vor-, Aus- und Fortbildung des Lehrers gleichen Schritt halten.

2. Die in der ungünstigen socialen und materiellen Stellung der Lehrer, sowie in der Beibehaltung unzeitgemäßer Anschauungen und Einrichtungen begründeten Hindernisse für diese Bildung müssen beseitigt werden.

Es empfiehlt sich, die Volksschullehrerbildung nach folgenden Gesichtspunkten zu gestalten:

3. Die Vorbildung wird erlangt in den allgemeinen Bildungsanstalten des Volkes, und zwar
   a) in der allgemeinen Volksschule,
   b) in der höheren Bürgerschule (Realschule ohne Latein), oder in der Realschule oder dem Gymnasium (Präparandenanstalten fallen demnach weg).

4. Die Ausbildung wird erlangt im Seminar. Dieselbe ist eine wissenschaftliche und fachliche und dauert vom 18.—21. Lebensjahre.

5. Die Reform der Seminare hat sich besonders auf folgendes zu richten:
   a) die Internate sind aufzuheben,
   b) die Seminare stehen unter Leitung tüchtiger Volksschulmänner,
   c) die Seminarlehrer müssen vor ihrer Anstellung im Seminar 5—10 Jahre im Volksschuldienst gestanden haben,
   d) die Seminare sind nicht confessionell,
   e) der Unterrichtsstoff wird entsprechend erhöhter Vorbildung zu erweitern und zu vertiefen und das Hauptgewicht auf Pädagogik, Methodik, deutsche Sprache, Naturwissenschaft und praktische Übung zu legen sein.

6. Die Fortbildung des Lehrers ist
   a) eine amtliche (Conferenzen, Anfertigung von Lehrplänen u. s. w. — Erfahrung beim Unterricht),
   b) eine fachwissenschaftliche (an der Hochschule),
   c) eine private (in der Arbeitsstube des Lehrers, im Leben und auf Reisen),
   d) eine genossenschaftliche (Lehrerverein).

7. Solche Vor-, Aus- und Fortbildung des Lehrers beseitigt seine Ausnahmestellung in Hinsicht auf seine Bildung, seine Verwendung an gehobenen Schulen, die Leitung und Beaufsichtigung der Volksschulen, die Stellung in der Schulverwaltung, in der Armee und der Gesellschaft und reiht ihn in rechter Weise ein in diejenigen Kreise des Volkes, denen eine ausreichende Bildung

gewährt werden muss wegen ihrer berufsmäßigen Wirksamkeit für die Weiterentwicklung und Vervollkommnung der Menschen. (Theils einstimmig, theils mit großer Mehrheit angenommen.) —

Ferner begründete auf dem „Ersten österreichischen Seminarlehrertag" zu Wien am 17. Mai Herr Director Dr. Hannak folgende Thesen:

1. Da die Zöglinge der Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten an diesen nicht blos eine fachliche, sondern auch eine allgemeine Bildung erhalten sollen, so tritt eine Überbürdung ein, welche zuerst in dem allzu starken Betonen der unmittelbar für die Praxis erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten ihren Grund hat.

2. Weil unter dieser Überbürdung sowol die geistige Entwicklung als auch die Charakterbildung der Zöglinge leiden, so ist es nothwendig, ein Gleichgewicht zwischen den beiden Bildungsrichtungen herzustellen.

3. Dies kann geschehen: a) wenn jene rein praktischen Bildungsfächer eingeschränkt werden, welche nicht unmittelbar und allgemein für den Lehrerberuf erforderlich sind. Solche sind: Landwirtschaft, das Clavier- und Orgelspiel, der Taubstummen- und Blinden-Unterricht; b) wenn durch die thunlichste Vereinigung der gleichartigen und miteinander zusammenhängenden Fächer in einer Hand eine Concentration dieser Gegenstände herbeigeführt wird; c) wenn der Lehrstoff in allen Fächern auf das allgemein Bildende und praktisch Verwertbare eingeschränkt und namentlich von dem einseitig das Gedächtnis belastenden Material befreit wird. (Angenommen.)

Ferner motivirte in derselben Versammlung am 18. Mai Professor Tomberger folgende Vorschläge:

Da der Lehrer mit Rücksicht auf seinen hohen und verantwortungsvollen Beruf einer gründlichen wissenschaftlichen und intensiven pädagogischen Fachbildung bedarf, erscheint eine weitere Ausgestaltung der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen dringend geboten. Es liegt im Interesse einer durchgreifenden wissenschaftlichen und Fachbildung der Lehrer, dass die Lehrer-Bildungsanstalten auf fünf Jahre erweitert werden, wodurch ein unmittelbarer Anschluss an die Bürgerschule vollzogen würde. Die Aufnahmsprüfung für den ersten Jahrgang der fünfclassigen Lehrer-Bildungsanstalten (Normalalter das vollendete 14. Lebensjahr) habe sich auf den Umfang des in der vollständigen Bürgerschule vorgeschriebenen Lehrstoffes zu erstrecken. Der Lehrplan der fünfclassigen Lehrer-Bildungsanstalt möge so eingerichtet werden, dass der wissenschaftliche Stoff in der Zeit vom ersten Jahrgange bis zum Schlusse des vierten Jahrganges bewältigt und abgeschlossen werde und dem obersten (fünften) Jahrgange nur die methodische und praktische Ausbildung der Zöglinge zufalle. (Ebenfalls angenommen.)

Noch verweisen wir auf die Beleuchtung des gleichen Themas in dem sogleich folgenden Berichte „Aus dem Großherzogthum Hessen.

Aus dem Großherzogthum Hessen.

Eine wolverdiente und langersehnte Errungenschaft hat das Jahr 1890 dem größten Theil der hessischen Volksschullehrer gebracht, nämlich eine nicht unerhebliche Verbesserung ihrer materiellen Verhältnisse. Schon längst wurde als überaus drückend der große Unterschied befunden, der seit dem Besoldungsgesetze vom 9. März 1878 bestand nicht nur zwischen den Gehaltsbezügen der Lehrer in Städten und Landgemeinden, sondern selbst zwischen dem Einkommen derselben in Orten mit wenig beträchtlicher Bevölkerungsdifferenz. Der Hauptmangel dieses Besoldungsgesetzes entsprang also daraus, dass die Regelung der Lehrergehalte nach der Seelenzahl der Gemeinden, bezw. nach der Zahl der Schulclassen bemessen wurde. Sowol die allmählich eingetretene Gleichstellung der Preise der Lebensbedürfnisse im ganzen Lande, als auch die Wahrheit, dass an die einclassige Schule an dem kleineren Orte die tüchtigste Lehrkraft, der in allen Verhältnissen erfahrene Mann erforderlich wäre, ließ jene gesetzliche Anschauung nicht mehr als richtig erscheinen. Besonders galt dies bezüglich der Vertheuerung der Lebensbedürfnisse für Landgemeinden nahe bei großen Städten. Auch eine Unbilligkeit bei Pensionirung der Lehrer wurde infolge dieser Ungleichheit der Gehaltsbezüge behauptet. In Anbetracht dieser Verhältnisse hatte der Vorstand des hessischen „Landeslehrervereins“ an die Regierung und Volksvertretung die Bitte gerichtet, „die Besoldungsscala aller Lehrerstellen, mit Ausnahme derer in den Städten über 10000 Einwohner, dergestalt zu ändern, dass mit Beginn des Anfangsgehaltes von 1000 Mk. der Maximalgehalt von 1800 Mk. in 20 Dienstjahren und zwar von 5 zu 5 Jahren um je 200 Mk. steigend, erreicht werden könne“. Das Resultat der Erhebungen und Verhandlungen, welche die großherzogl. Staatsregierung anstellen ließ, war, dass man erklärte, „im allgemeinen“ den Gründen, die für Erhöhung der Gehalte angeführt wurden, beipflichten zu müssen, jedoch in Rücksicht auf die jährlichen Mehrausgaben, die aus der Gewährung des geforderten Maximalgehaltes erwüchsen, auf diesen nicht eingehen zu können; vielmehr habe man sich nach reiflicher Überlegung und eingehender Prüfung der Sachlage dahin verständigt, dass „der Gehalt der Lehrer auch in den kleinsten Landgemeinden durch aus der Staatscasse zu zahlende Alterszulagen von 5 zu 5 Jahren um je 100 Mk., bezw. 150 Mk. erhöht werden soll, bis der Gehalt den Betrag von 1600 Mk. erreicht“. Nach dieser Auffassung der Regierung, die durch landesherrlichen Erlass vom 23. Juli 1890 mit Rückwirkung bis zum 1. April

1890 Gesetzeskraft erhielt, bezieht der definitiv angestellte Lehrer „bei gewissenhafter und tadelloser Dienstführung“ fortan

nach	5jähriger	Dienstzeit	einen	Gehalt	von	1000	Mk.,
„	10jähriger	„	„	„	„	1100	„
„	15jähriger	„	„	„	„	1250	„
„	20jähriger	„	„	„	„	1400	„
„	25jähriger	„	„	„	„	1600	„

Die Dienstzeit wird vom Tage der ersten dienstlichen Verwendung nach bestandener Schlussprüfung (Definitorialprüfung, Staatsexamen) gerechnet. Sofern ein definitiv angestellter Lehrer an Volksschulen die ihm nach 5-, 10-, 15-, 20- und 25jähriger Dienstzeit zukommenden Gehaltsbeträge nicht bereits aus dem nach Maßgabe der Bestimmungen des Gesetzes vom 9. März 1878, die Gehalte der Volksschullehrer betr., festgesetzten Einkommen der von ihm bekleideten Lehrerstelle bezieht, wird ihm der fehlende Betrag aus Staatsmitteln als Alterszulage ausbezahlt. Es verdient hervorgehoben zu werden, dass einzelne Abgeordnete des hessischen Landtages erklärten, sie würden gern auf die Eingabe des „Landeslehrervereins“, der um den Höchstgehalt von 1800 Mk. ersuchte, eingegangen sein, wenn nicht in Anbetracht der Finanzlage des Staates die Regierung genöthigt gewesen wäre, bei der „Abschlagszahlung“ von 1600 Mk. stehen zu bleiben. Nun, eine Besserung der Finanzen ist für die nächsten Jahre von maßgebender Seite jüngst in Aussicht gestellt worden, und wir geben uns der Hoffnung hin, dass alsdann die Volksvertretung sich ihres Versprechens erinnern wird, auch — wenn die Wahlen gerade nicht vor der Thür stehen sollten! —

Was dagegen die rein geistige fortschrittliche Bewegung in Bezug auf Schule und Lehrerstand betrifft, müssen wir leider sagen, dass man auf diesem Gebiete auch heute noch nicht die Ideale erreicht hat, wie sie nach dem Sinne des Meisters sind, dessen 100. Geburtstag die Lehrerschaft im letzten Jahre feierte. Die Geschichte macht eben, wie der Geschichtsschreiber der Pädagogik K. Schmidt am Schlusse seiner Schilderung des A. Comenius und seiner Zeit so treffend sagt, „um so gründlich als möglich zu sein, auch auf dem Felde der Pädagogik langsam einen Schritt nach dem andern“; aber — so setzen wir hinzu — sie geht trotz aller Hindernisse dennoch ihren Gang, und mag die Verwirklichung unserer Ideen manchmal in noch so große Ferne gerückt erscheinen, die Ideen selbst, aus dem Quell allgemeiner Nothwendigkeit entsprungen, werden nicht eher von der Tagesordnung der Jahrhunderte abgesetzt werden, bis sie Ereignis sind. Verlangsamt, verschleppt kann die Erreichung der Bildungsideale wol werden, aber beseitigt, besiegt niemals, es sei denn, dass die gesammte menschliche Cultur auf ihrem Wege Halt machen und zu dem Wahne somnambuler Jahrhunderte zurückkehren würde. So hat, um gleich mit einer der wichtigsten Fragen in dem Programme der modernen Pädagogik zu beginnen, die Lehrerbildungsfrage in der neuesten Zeit in unserem engeren Vaterlande eine allseitige gründliche Besprechung allerwärts erfahren, und die in Wort und Schrift hierüber geführte Discussion hat zu einer so allgemein übereinstimmenden Kritik des bisherigen Verfahrens in Sachen der Lehrerbildung und zu so mannigfachen Vorschlägen zur Beseitigung der ihr anhaftenden Mängel geführt, wie wir selbst vor einem Decennium noch nicht zu hoffen wagten.

Dass der derzeitige Bildungszwang des Volksschullehrers, gemäß dessen der Betreffende die Volksschule vollständig durchzumachen hat, dann einen zweijährigen Cursus in einer Präparandenanstalt absolviren muss, um nach einem weiteren dreijährigen Seminarbesuche in die Praxis überzutreten, nicht mehr den Anforderungen der Zeit entspricht, darüber herrscht, wie gesagt, nur eine Stimme. Allein über das Wie der Abhilfe kann man sich nicht recht einigen. Nach unserem Dafürhalten kranken die meisten der nach dieser Richtung hin an die Öffentlichkeit getretenen Vorschläge an dem Fehler, dass man sich zu sehr bemüht zeigt, an das bereits Vorhandene anzuknüpfen. Jedem Einsichtsvollen aber wird klar sein, dass hierdurch nur Flickwerk entstehen würde. Die Frage der Lehrerbildung bedarf zu ihrer Lösung ein Anfassen an der tiefsten Wurzel. Wir haben in der Frage der Bildung der Lehrer mit Aufmerksamkeit alle die Worte geprüft, die in den letzten Jahren von maßgebender Seite auf Tribünen und in engeren Kreisen gesprochen wurden, nicht minder mit Beharrlichkeit die zahlreichen Artikel gelesen, die in den Spalten der politischen und pädagogischen Presse Aufnahme gefunden haben; allein wir müssen gestehen, dass uns keine Auseinandersetzung so gründlich und klar erschien, wie eine in der jüngsten Zeit in dem „Schulboten für Hessen“ erschienene Abhandlung. Der Verfasser, ein tüchtiger hessischer Schulmann, liefert zunächst in dem genannten Artikel eine eingehende Kritik, die ihn zu folgendem Endurtheil führt: „Unserer Meinung nach ist die ganze, jetzt beliebte Bildung des Volksschullehrers eine verfehlte, und sie wird so lange als eine verfehlte bezeichnet werden müssen, als sie auf der jetzigen Grundlage stehen bleibt. Der Lehrer, der infolge seiner ganzen Thätigkeit so recht mitten im Volke stehen sollte, wird schon bei dem ersten Schritt, den er zu seiner Bildung unternimmt, vom Leben abgelöst, er bekommt seine Vorbildung aus einer Extra-Garküche, aus der Präparandenschule oder von einem Präparandenlehrer. Dass diese Vorbildung wenig anregend und kein Weg durch grüne Auen ist, wissen diejenigen am besten zu würdigen, die sie durchkostet haben. Es wird hier zumeist getrichtert, „gelernt“, und anstatt zu lebendigen Quellen führt man die lernfrohe Jugend zu toten Wassern. Ans fröhliche Ende dieser „Vorbereitungsschulen“ knüpft nun das Seminar den fröhlichen Anfang seiner klösterlich-kasernenartigen Thätigkeit an.“ Auch auf die Frage, wie die Bildung des Lehrers sich gestalten müsste, gibt der fragliche Artikel nach unserem Ermessen die richtige Antwort. „Die ganze Lehrerbildung“, so wird u. a. ausgeführt, „ist von vornherein auf einen schlechten Grund gestellt, einem falschen Princip entwachsen, deshalb gilt es hier, das Rumpfstück zu beseitigen und den Bau von unten zu beginnen.“ Vor allem ist es nöthig, dass der künftige Lehrer die Grundlage seiner Bildung da empfängt, wo alle gebildeten Stände ihre Bildung beginnen. „Der angehende Lehrer besuche eine höhere Schule, etwa ein Gymnasium oder eine Realschule, und baue dann auf der so gewonnenen Grundlage allgemeiner Bildung seine Fachbildung auf. Die Fachbildungsanstalten, die Seminare, dürfen aber wiederum nicht, wie bisher vielfach üblich, in den entlegensten Winkeln der Erde sich befinden, sondern sie müssen in die größeren Städte, die Sammelpunkte der Cultur, verlegt werden, damit auch nach anderer Seite hin der Schüler seine Ecken abschleife, seinen Blick erweitere und ihm die Bildungsschätze in Kunst und Wissenschaft zugänglich werden können. Dass

diese Anstalten dann Externate und nicht Internate sein müssen, ergibt sich von selbst. Am natürlichsten dürfte es demnach erscheinen, die Seminare und Universitäten möglichst in Verbindung zu bringen, dadurch wäre dem angehenden Volksschullehrer nicht nur Gelegenheit geboten, seinen Wissensdrang auch auf anderen Gebieten zu befriedigen, sondern es würde auch die Schranke beseitigt, die bisher zwischen den akademisch und seminaristisch gebildeten Lehrern, nicht zum Nutzen des Erziehungswerkes, bestand. Diese Seminare dürften sich, ähnlich den anderen Fachbildungsanstalten, dann aber auch nur mit Pädagogik beschäftigen und nicht, wie bisher üblich, Garküchen für die verschiedensten Wissensgebiete sein. Wie lange der Besuch eines solchen Seminars zu dauern habe, müsste in erster Linie von pädagogischen Erwägungen abhängig gemacht werden; nach unserem Ermessen dürfte, die oben angedeutete Vorbildung vorausgesetzt, ein zweijähriger Cursus genügen." —

Selbstverständlich kann es nicht in unserer Absicht liegen, in dem Rahmen unserer Rundschau noch weiter die so eminent wichtige Frage zu besprechen; wir wollten vielmehr nur den Beweis liefern, dass auch hierzulande der Ruf nach einer zeitgemäßen Umgestaltung des dermaligen Bildungsganges der zukünftigen Volksschullehrer sich immer offener vernehmen lässt. Zwar sind wir, so überzeugend auch die von der Lehrerwelt erhobene Forderung einer Reorganisation der Lehrerbildung ist, doch nicht leichtgläubig genug, um die Erfüllung unserer gerechten Forderung von der nächsten Zukunft zu erwarten; wir wollen auch zugeben, dass die wolwollendste Regierung eines Kleinstaates, wie es der hessische ist, nicht gut allein vorgehen kann, ohne dass ein gewisser Drang von außen dazu nöthigt; sodann bestehen ähnliche Verhältnisse auch außerhalb unseres Großherzogthums. Allein das darf uns nicht hindern, immer aufs neue die Forderung zu erheben, bis die Lehrer die ihnen gebürende Ausbildung errungen haben. Ganz unbegreiflich ist es uns, dass in den vor einigen Jahren veröffentlichten „Grundsätzen des Redacteur-Verbandes der deutsch-pädagogischen Blätter" gerade die Lehrerbildungsfrage vermisst wird, umsomehr, da mit ihrer Lösung von selbst die sonst so sehr betonten Fragen der Schulaufsicht, Besoldung etc. aufs engste zusammenhängen. Können wir sonach die lebhafte und frische Discussion, die in jüngster Zeit im Hessenlande inbetreff der Lehrerbildung zutage tritt, mit Genugthuung begrüßen und der Hoffnung Raum geben, dass über kurz oder lang diese wichtige Angelegenheit zu einem den Forderungen der Zeit entsprechenden, befriedigenden Abschluss kommen muss, so gilt dies nicht von einer anderen Bewegung auf dem Gebiete der Schule, die ebenfalls in den letzten Jahren sich bemerkbar machte. Sie hat mit der Lehrerbildungsfrage gemeinsam, dass sie nicht nur innerhalb der roth-weißen Grenzpfähle des Hessenlandes, sondern auch „draußen im Reiche" von sich reden macht. Doch unterscheidet sie sich von ersterer Frage dadurch, dass der Ruf nach ihr nicht aus dem Lehrerstande erscholl, sondern man sie „von oben herab" mit immer neuem Eifer in Fluss zu halten sich bemüht zeigt. Wir meinen die Frage der Einführung des „Handfertigkeitsunterrichtes" in den Schulen und was damit zusammenhängt. Ausdrücklich sei betont, dass wir den Arbeitsunterricht in gewerblichen, Fortbildungs-, Lehrlings- etc. Schulen nicht im Auge haben. Auch können wir hier nicht weiter auf die Bedenken eingehen, die mit Recht gegen die Existenz-

berechtigung des Handfertigkeitsunterrichtes auf dem Stundenplan der Volksschule vom erziehlichen Standpunkte aus geltend gemacht werden. Es geschieht dies, um es kurz zu sagen, aus Gründen der zu befürchtenden Überbürdung der Schüler, des Hineintragens eines neuen, vorwiegend materiellen Momentes in die „ihrer Idee gemäß das rein geistige Ziel einer allgemeinen formalen Bildung“ verfolgenden Schule, sowie auch deshalb, weil man durch seine Einführung die Gefahr für den Lehrer erblickt, aus „dem erhöhenden Rahmen des rein geistigen Bildungslebens“ herausgerissen und dem Handwerker sehr nahe gerückt zu werden. Vielmehr wollen wir einen anderen Nutzen näher ins Auge fassen, den man sich von ihm verspricht. Durch den Arbeitsunterricht soll nämlich, so führt man neuerdings aus, die sociale Frage gelöst oder doch wenigstens ihrer Lösung nahe gebracht werden. Besonders viel verspricht man sich von Seite der Agitatoren und Wanderprediger der genannten Richtung von dem jüngsten Trieb, der aus der angeführten Bewegung plötzlich emporgeschossen, nämlich von der hauswirtschaftlichen Unterweisung armer „lohnarbeitender“ Mädchen. Bereits hat die hessische Residenzstadt Darmstadt mit der Creirung einer solchen „Hauswirtschaftsschule“ den Anfang gemacht und, wie die Berichte in den Zeitungen lauteten, schon nach wenigen Wochen und Monaten „ganz glänzende“ Erfolge aufweisen können! Allein dennoch gestatten wir uns, mit großem Bedenken diese neueste Frucht socialer Fürsorge zu betrachten. Vor uns liegen die in neuester Zeit erschienenen Schriften von Ernst und Kamp*), die das angeführte Thema einer allseitigen Betrachtung unterziehen und deren Verfasser als Autoritäten auf ihrem Gebiete gelten. „Ein guter Theil des Elendes“, so wird man belehrt, „unter dem Hunderttausende vermögensloser Familien leiden, rührt von der Unfähigkeit der Frauen zu selbstständiger Führung ihres Hauswesens her.“ Der Mann bekommt von der Frau nicht das geboten, was er verlangen könnte, er wird verdrießlich, er geht zu Kameraden ins Wirtshaus, „raisonnirt über die ungleiche Vertheilung der Güter, über Gott und die Obrigkeit — und der Socialdemokrat ist fertig.“ „Neun Zehntel aller Socialdemokraten, aller Verbrecher und Taugenichtse (Herr Rector Ernst macht diese Zusammenstellung!) sind durch die Schuld der Mutter und der Gattin das geworden, was sie leider Gottes sind.“ Diesem unheilvollen Zustande soll nun dadurch abgeholfen werden, dass die „lohnarbeitenden Mädchen“ vor, während und nach der Schulzeit theoretisch und praktisch für die Haushaltungsarbeiten, die sie später als Frauen verrichten müssen, geschickt gemacht werden.**) Dieser Gedanke

---

*) 1. „Die Praxis der Fortbildungsschulen für Mädchen“. Nebst Lehrplänen und einem Schriftenverzeichnis. Von Dr. O. Kamp. 60 S. Wittenberg, R. Herrosé.

2. „Die hauswirtschaftliche Unterweisung armer Mädchen“. Grundzüge der bestehenden Einrichtungen und Anleitung zur Schaffung derselben. Von Fritz Kalle und Dr. O. Kamp. VIII und 112 S. Wiesbaden, Bergmann.

3. „Haushaltungsschulen für Mädchen aus dem Volke“. Vortrag etc. von A. Ernst, Rector der höheren Mädchenschule zu Schneidemühl. 44 S. Posen. W. Decker & Cie. (A. Röstel).

**) In einem jüngst bei der Generalversammlung des „liberalen Schulvereins für Rheinland und Westfalen“ abgehaltenen Vortrage sollen „etwa“ (!) folgende Unterrichtsgegenstände gelehrt werden: 1. Besorgung der Hausarbeit, und zwar a) Einrichtung und Instandhaltung der Wohnung, Lüftung, Heizung, Beleuchtung,

hat sich „naturgemäß (?) zunächst bei denkenden und wolmeinenden Großindustriellen Bahn gebrochen“. Wir können dem noch zufügen, dass außer diesen „denkenden“ und „wolmeinenden“ Großindustriellen sich auch reich besoldete Beamte, Professoren, Rentiers etc. für diese Schulen sehr verwenden, und dass diese Herren fast ausnahmslos zu den conservativen Parteien gehören. Wir führen diese Thatsache, sowie obige Worte der „Social-Pädagogen“ an, um über das „Woher“ und „Wohin“ die Leser nicht im unklaren zu lassen. Mögen sie selbst prüfen und urteilen! Wir unsererseits müssen die Schilderungen, welche die Herren von der Befähigung der Arbeiterfrauen bezüglich der Haushaltungsgeschäfte machen, als durchaus ungerechtfertigt und unbeweisbar bezeichnen. Diese Frauen verstehen schon die Hauswirtschaft, wenn sie nur das notwendige Geld haben; ohne dieses hilft auch die beste Unterweisung nichts, und ohne die nöthigen Mittel werden wol auch die Gattinnen „denkender“ und „wolmeinender“ Großindustriellen nichts zu Wege bringen. Im Gegentheil! In vielen Fällen muss man sich geradezu wundern, wie Arbeiterfrauen, die oft selbst noch als Wäscherinnen etc. in den Tagelohn gehen, mit dem kärglichen Verdienste sich einzurichten verstehen! Ehe man solche Angriffe auf die Befähigung der betr. Frauen in die Welt schleuderte, hätte man doch erst über den Verdienst und die nöthigsten Bedürfnisse einer Familie sich Klarheit verschaffen sollen. An Material hierzu fehlt es nicht. So hat erst kürzlich Herr Stadtrath Dr. Flesch aus Frankfurt a. M. unter dem Titel: „Frankfurter Arbeiterbudjets“ *) ein Büchlein herausgegeben, das über manches Licht verbreitet. Herr Flesch sagt u. a.: „Unsere Vermögenden wissen von den Verhältnissen der Armen viel zu wenig. Daher kommen denn die allgemeinen Beschwerden über Roheit, die Verwilderung, die Trunksucht etc. der unteren Classen“. So ist es! Und weil man die Verhältnisse überhaupt nicht kennt, deshalb greift man zu durchaus unfruchtbaren Vorschlägen zur Hebung des Hauswesens, und als solche erscheinen uns die gegenwärtig mit hochtönenden Phrasen angepriesenen Haushaltungsschulen für Mädchen. Es ist merkwürdig! Bekommt einer heutzutage so von ungefähr eine „Idee“, so muss sie natürlich in der Volksschule etc. möglichst bald geborgen werden. Der „Erfinder“ ist ja dann die Vatersorgen los, und wie es mit dem ungeberdigen Wechselbalg dann weiter geht — ja, da sieh du zu, Schule und Lehrerschaft!! Herr von Gossler hatte in seiner letzten Amtszeit zu unserer Freude die ihm unterbreiteten Vor-

---

Putzen, Aufbewahrung der Wäsche etc.; b) Kochen mit den zugehörigen Vorarbeiten. 2. Besorgung der Kleidung und Wäsche. 3. Unterweisung im Einkauf der gewöhnlichen Lebensmittel und Haushaltungsgegenstände und Belehrung über deren Eigenschaften. 4. Unterricht in der Führung eines Haushaltungsbuches. 5. Kleinkinder- und Krankenpflege, Unterweisung in den allgemeinen Gesundheitsregeln und Belehrung für plötzliche Unglücksfälle bei Verletzung des Körpers etc. 6. Garten- und Geflügelzucht. — Dieser Haushaltungsunterricht soll in den Oberclassen der Volksschulen als obligatorischer Lehrgegenstand eingeführt werden! D. B.

*) „Frankfurter Arbeiterbudjet“. Haushaltungsrechnungen eines Arbeiters einer königl. Staats-Eisenbahnwerkstätte, eines Arbeiters einer chemischen Fabrik und eines Aushilfe-Arbeiters. Veröffentlicht und erläutert von Mitgliedern der volkswirtschaftlichen Section des freien deutschen Hochstiftes. Bevorwortet im Auftrage der Section von Stadtrath Dr. Karl Flesch. XXIV und 94 S. — Frankfurt a. M., Gebrüder Knauer. — Eine sehr lesenswerte Broschüre!

schläge des Herrn Dr. Kamp sehr deutlich abgewiesen. Wir sind überzeugt, dass die einflussreichen und tonangebenden Kreise des Hessenlandes, die bis jetzt noch der Sache ziemlich freundlich gegenüber zu stehen scheinen, ebenfalls den neuesten Verbesserungsvorschlägen übereifriger Volksbeglücker bald den Rücken kehren werden. Auch in Hessen steht die Volksschule noch nicht so nach allen Seiten vollkommen ausgebaut und unangefochten da, dass man sich auf Kosten ihrer ruhigen Entwickelung auf luxuriöse und zeitraubende Experimente und zwecklose Manipulationen einlassen könnte! Zudem geht es mit dem Götzendienste einer nun gerade herrschenden Modethorheit wie mit jedem anderen Götzendienst: er lenkt den Sinn von den wahren Göttern ab! Allerdings sind unsere Volksschulen noch sehr reformbedürftig; aber nur schreite man nicht zu einer falschen Reform! Vielmehr gilt es, die reformatorische Thätigkeit solchen Mängeln zuzuwenden, die am dringendsten nach Abhilfe verlangen, und solche Neueinrichtungen vorzunehmen, die auch wirklich von Nutzen sind. Insbesondere erscheint es als durchaus unerlässlich, die Schule von gewissen Fesseln zu befreien, in der sie noch schmachtet, sie von der Herrschaft derer zu erlösen, die es nicht wol mit ihr meinen; erst dann und nur erst dann ist es nützlich und wünschenswert, mit Neueinrichtungen zu kommen, die in diesem Falle aber auch zuvor als wirklich zuträglich erkannt sein müssen.

Als sehr erfreulich müssen wir das Vereinsleben der hessischen Lehrer bezeichnen. Der „hessische Landeslehrerverein“, gegründet im Jahre 1869, zählt gegenwärtig 2383 Mitglieder, die 101 Bezirkslehrervereine bilden. Diese Thatsache beweist am schlagendsten, dass trotz aller clericalen Gegenarbeit weitaus die größte Anzahl der hessischen Lehrer noch einig ist mit den Bestrebungen dieses Vereins, dessen Ziel „Austausch der gewonnenen Erfahrungen auf dem Gebiete der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik, Förderung des Unterrichtswesens, Hebung des Lehrerstandes, Vertretung und Wahrung der Standesinteressen“ ist. Dies zeigt auch die stets rege Betheiligung an den Versammlungen des genannten Vereins. Ganz besonders glanzvoll gestaltete sich die letzte in Worms abgehaltene Generalversammlung, mit der eine imposante und würdige Diesterwegfeier verbunden war. Herr Schulinspector Scherer-Worms hielt die Gedächtnisrede. In klarer, woldurchdachter und begeisterter Weise löste er seine Aufgabe. Er zeigte, dass des großen Pädagogen ganzes Schaffen und Wirken das Resultat seiner Forschungen und Erfahrungen war, dass alles, was er für Schule und Lehrerstand wünschte und erstrebte, nur die nothwendige Consequenz seiner, bei ihm mit seltener Klarheit ausgeprägten Grundsätze gewesen ist, dass es folglich auch ganz verkehrt und falsch ist zu sagen, dieses und jenes könne man aus seinem Lehrgebäude herausnehmen, das andere aber ohne Schaden für das Ganze ignoriren. „Nicht ein Blatt wollen wir uns rauben lassen von dem Lorbeerkranze gewunden unserem Helden!“ Mit diesen Worten forderte der Festredner Hessens Lehrer auf, treu festzuhalten an dem Programm des großen Todten und alle gegnerischen Bestrebungen einig und entschlossen zu bekämpfen. Reichen und verdienten Beifall erntete der Redner. Wenn wir bei der aufs würdigste verlaufenen Versammlung etwas zu tadeln hätten, so wäre es das auch sonst bei derartigen Gelegenheiten übliche Fernbleiben einer großen Anzahl von Kreisschulinspectoren, Seminarlehrern etc. Möchten doch die betr.

Herren einsehen, dass die Sache des Lehrerstandes ihre eigene ist nnd sein muss, wenn sie überhaupt ihren Beruf erfüllen wollen, dass ihr Ehrenplatz folglich bei den Lehrern sich befindet! Hier können die Geistlichen den Lehrern zum Muster dienen. Mag sich innerhalb ihrer Kreise die Rangordnung auch noch so geltend machen, gilt es in einer Versammlnng die Interessen ihres Standes zu wahren, so wird man die Herren Dekane, Prälaten, Definitoren, Pröpste und wie die Würdenträger sonst heißen mögen, stets bei der Fahne finden, nnd bei Angriff und Vertheidigung fühlen sich diese Herren stets als Geistliche mit festgeschlossenem Programme. —

Verbunden mit der Generalversammlung des „hessischen Landeslehrervereins“ waren diejenigen des „Vereins provisorisch angestellter Lehrer znr gegenseitigen Unterstützung in Krankheitsfällen“ und des „Lehrer-Waisenstifts für das Großherzogthum Hessen“. Letztere Wolthätigkeitsstiftung, im Jahre 1873 gegründet, wurde auf allgemeines Verlangen am 12. Juli 1890 mit der älteren (1862 gegründeten) „Ludwig- und Alicestiftung“ verbunden. Über das Wachsthum und die Vermögensverhältnisse des „Lehrer-Waisenstifts“ dürfte folgende Übersicht eine klare Vorstellung geben.

		Verausgabt an Unterstützungen:	Vermögen des Waisenstiftes:
1. Rechnungsjahr	1874	17,15 Mk.	4 769,17 Mk.
2. „	1875	471,42 „	5 878,53 „
3. „	1876	1006,62 „	6 521,32 „
4. „	1877	885,00 „	7 075,56 „
5. „	1878	735,00 „	7 351,57 „
6. „	1879	750,00 „	8 170,59 „
7. „	1880	1000,00 „	10 053,80 „
8. „	1881	1218,50 „	11 600,38 „
9. „	1882	1270,00 „	12 694,00 „
10. „	1883	1625,00 „	14 290,26 „
11. „	1884	2017,72 „	16 574,07 „
12. „	1885	1700,00 „	19 486,89 „
13. „	1886	2061,00 „	21 094,91 „
14. „	1887	2267,20 „	22 888,47 „
15. „	1888	2164,00 „	25 469,64 „
16. „	1889	3304,00 „	26 089,21 „
bis 1. Jnli	1890	1341,00 „	26 102,76 „

Es sind also seit dem Bestehen des Waisenstiftes an Unterstützungen gewährt worden: 23 833,61 Mk.

So mögen denn fortan die bisher getrennten Schwestern mit vereinten Kräften weiter wirken zur Linderung der Noth armer Standesangehörigen, als Denkmal treuer Einigkeit und anfopferungswilliger Nächstenliebe der hessischen Lehrer!

Zur Vervollständignng unserer pädagogischen Rundschau müssten wir noch die Stürme und Angriffe erwähnen, welchen in der letzten Zeit die vorwärts gerichteten Bestrebungen der hessischen Lehrerschaft ausgesetzt waren. Allein unsere Leser mögen uns für heute von dieser unangenehmen Aufgabe dispensiren. Wir müssten sonst sprechen von Verhetzung des Volkes durch Adressen und Kanzelreden und das dem Staate gemachte Anerbieten,

die Bestrebungen der „durch die Neuschule großgezogenen Socialdemokratie“ durch das „Liebeswerk der Kirche“ zu unterdrücken, von Katholikenversammlungen, Erziehungsbruderschaften und Bauernvereinen, von Petitionen um Vermehrung der Religionsstunden in den Schulen und von pflichtvergessener Ertheilung der stundenplanmäßigen Religionsstunden von Seite der Geistlichen, von Proselytenmacherei unter den Schulkindern und von dem „Schmerzensschrei der Eltern“ über die durch das „gottlose Schulmonopol des Staates“ beeinträchtigte „Gewissensfreiheit“ etc. etc. Wir müssten weiter berichten über die Methode, welche die frommen Herren belieben anzuwenden, wenn es gilt, die Lehrer, die nicht nach der clericalen Pfeife tanzen, mürbe zu machen, und die besteht in öffentlicher und geheimer Denunciation, Verleumdung, Ehrabschneidung, Einschüchterungsversuchen, Drohungen, in Lügen und Schändlichkeiten aller Art. Die schwarzen Biedermänner sind aber am „freien“ Rhein, an der Bergstraße, im Odenwalde und im Vogelsberge dieselben wie an den Karawanken, dem Ural, den blauen Bergen und am La Plata; das Geschäft, das sie treiben, ist international, und die Weise und der Text ist ganz gleich, mag das Liedlein in deutscher, böhmischer, finnischer, chinesischer oder einer anderen Sprache gesungen werden. Schwer ist nur zu sagen, ob bei dieser Kampfesmethode der ultramontanen Hetzer die Beschränktheit der Anschauung, die Unfähigkeit in der Auffassung oder die Bosheit des Willens das Übergewicht hat. Mögen diejenigen, die jahraus, jahrein sich als Freunde der Schule und des Volkes bezeichnen und sich berufen fühlen, reformatorisch thätig zu sein, auf diese Erscheinung ihr Augenmerk richten, mögen sie hier reinigen und säubern! Denn unendlich wichtiger als die Frage, ob Papparbeit oder Korbflechterei, ob Kleben mit Stroh oder Glanzpapier, ob Formstechen oder Figurenausschneiden in dem Unterrichte den Vorrang haben soll, ist die Frage, auf welche Weise die Schule am schnellsten und wirksamsten von pfäffischem Einflusse befreit wird. Uns kam es immer vor, wenn wir gewisse Herren mit so großem Eifer und Pathos von der Hebung der Schule sprechen hörten und dabei so allerlei von Handfertigkeitsunterricht, Schulsparcassen etc. vernahmen, als wäre dieses viele Reden nur ein Vorwand, die heikle Frage der Schulemancipation zu umgehen. Gewiss müssen auch die Lehrer einzeln und im Verein ihr Theil beitragen, damit die Schule immer mehr aus den Krallen der bekannten Nebelkrähen befreit wird, aber was hilft es dem Lehrer, wenn er gern freisinnig sein möchte und es nicht sein darf, wenn er sieht, dass er, wenn er die schönsten Träume seiner besten Jahre verwirklichen möchte, sich und die Seinigen Unannehmlichkeiten jeglicher Art ausgesetzt sieht! Darum nochmals: Die wichtigste Arbeit, die auch für die hessische Schule noch zu thun ist, ist die Befreiung derselben von kirchlichem Druck und die Entpfaffung des Volkes! Möchten hierzu alle beitragen, die in sich die Kraft verspüren, thätig zur Förderung der Volkswolfahrt einzugreifen; das Bewusstsein, zum wahren Glück der Menschheit beigetragen zu haben, sowie der Dank vieler Tausende wird ihrer Mühe schönster Lohn sein. Mit diesem Wunsche für die deutsche und hessische Schule und das Volk im weiteren und engeren Vaterlande wollen wir unseren heutigen Bericht schließen.

Aus Österreich.

Das Wiener „Katholische Vereinsblatt“ bringt folgende Mittheilung von der Centralleitung des „Katholischen Schulvereins“: „Da der Bau des katholischen Lehrerseminars in Währung bereits so weit vorgeschritten ist, dass die rechtzeitige Vollendung in sichere Aussicht gestellt erscheint, so wird die Eröffnung der Anstalt mit Beginn des nächsten Schuljahres, also am 15. September d. J. stattfinden. An der Lehrerbildungsanstalt werden tüchtige, christlich gesinnte Laienprofessoren wirken. Die Leitung der Knaben-Volksschule, ferner die der Vorbereitungsclasse und des Pensionates, wird die Congregation der ehrwürdigen Marienbrüder übernehmen. An dem katholischen Lehrerseminar, dessen Zweck in der Heranbildung katholisch gesinnter weltlicher Lehrer für die öffentlichen Schulen besteht, können nur katholische Candidaten aufgenommen werden. Desgleichen werden auch an der Volksschule nur katholische Kinder zur Aufnahme zugelassen. Selbstverständlich können auch außer der Anstalt wohnende Jünglinge, d. i. externe Zöglinge, die Lehrerbildungsanstalt und die Vorbereitungsclasse besuchen.“ (Folgen die materiellen Bedingungen der Aufnahme.) Schließlich heißt es: „Da die Vollendung des katholischen Lehrerseminars in allernächster Zeit mit großen Anforderungen an die Centralleitung herantreten wird, so erwartet dieselbe von der Einsicht und vollen Opferwilligkeit des katholischen Österreichs allseitige Unterstützung durch Mitgliedsbeiträge, oder Spenden, Legate, Stipendien, Zuweisung von Zöglingen etc.“

Wer Ohren hat zu hören, der höre! Die Sache ist von der größten Wichtigkeit; es liegt uns hier ein Plan zur Vernichtung der österreichischen Neuschule vor. Nachdem der Versuch, dieses Ziel auf dem Wege der Gesetzgebung (Lex Liechtenstein!) zu erreichen, gescheitert war, warfen sich die Ultramontanen auf die Errichtung von Anstalten zur Bildung von Lehrern im Geiste der clericalen Richtung, um auf administrativem Wege ihren Plan zu verwirklichen. Denn wenn die Lehrer wieder unter priesterlicher Leitung und nach priesterlichem Zuschnitte wirken, dann macht sich alles andere von selbst. Und das klug angelegte Unternehmen wird gelingen, wenn ihm nicht rechtzeitig und kraftvoll entgegengewirkt wird. Darum nochmals: Wer Ohren hat zu hören, der höre! Unseres Erachtens handelt es sich hier um eine verfassungs- und gesetzwidrige Untergrabung der Neuschule.

Aus Nordamerika.

Seit dem Jahre 1867 besteht in den Vereinigten Staaten von Nordamerika ein „Bureau of Education“. Dasselbe ward als besonderes Departement gegründet, ward aber im Jahre 1869 mit dem Departement des Innern vereinigt und bildet seit dieser Zeit eine besondere Abtheilung desselben.

Die Aufgabe dieses Bureaus ist eine dreifache: es hat einmal durch Aufstellung einer Statistik den Zustand und die Fortschritte der Erziehung und des Unterrichts in den verschiedenen Staaten und Territorien festzustellen, das anderemal Berichte über die Organisation und Leitung von Schulen und Schulsystemen sowie Lehrmethoden zu verbreiten, um hierdurch die Bürger der

Vereinigten Staaten bei der Errichtung und Unterhaltung von Schulen zu unterweisen, und endlich hat es auf jede mögliche andere Weise die Sache der Erziehung durchs ganze Land zu fördern. An der Spitze dieses Bureaus steht ein Unterrichtsdirector (Commissioner of Education), der vom Präsidenten ernannt wird und einen jährlichen Gehalt von 3000 Dollars bezieht.

Es ist, wie es scheint, nicht bekannt genug und verdient hervorgehoben zu werden, welche bedeutende Thätigkeit diese Abtheilung für Unterricht entfaltet hat. Während der Zeit seines Bestehens hat das Bureau eine bedeutende Reihe von Schriftstücken veröffentlicht. Dieselben sind der Aufgabe des Bureaus entsprechend zunächst jährliche Berichte, welche die statistischen Angaben über Schulen, Schüler, Geldaufwand für dieselben u. dergl. enthalten; es erscheint jedes Jahr ein stattlicher Band. Weit zahlreicher dagegen sind, der zweiten Aufgabe des Bureaus entsprechend, die Berichte (Circulars of Information), welche sich, oft in Auflagen von 20000 gedruckt, über Geschichte, Organisation und Leitung der verschiedenen Schulen, niederer wie höherer, verbreiten. Sie erstrecken sich auf alle Zweige der Erziehung und des Unterrichts, und ziehen nicht nur Amerika, sondern auch andere Länder, sogar Japan, China u. a. m. in den Bereich ihrer Darstellung. Indem wir uns vorbehalten, mit Genehmigung des Herausgebers dieser Zeitschrift, später einen Bericht über die neuesten statistischen Erhebungen zu geben, sei es uns gestattet, diesmal eine Reihe der genannten „Circulars of Information“ zu besprechen.

Eine nicht geringe Anzahl beziehen sich auch auf deutsche Verhältnisse oder haben Deutsche zu Verfassern. So finden wir z. B. Virchow, Über Schulkrankheiten; Über den Unterricht französischer und preußischer Recruten; Hermann Jakobson, Deutsche und fremde Universitäten; Marenholtz-Bülow, Der Kindergarten; Die Universität zu Leipzig; Lehrerbildung in Deutschland; E. Dreyfuß-Brisac, Die Universität zu Bonn u. a. m.

Besondere Sorgfalt wendet das Bureau auch der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Vereinigten Staaten zu und hat eine Reihe von Einzeldarstellungen, die sich über die Geschichte der Erziehung in den einzelnen Staaten verbreiten, ausarbeiten lassen, um so Stoff zu einer Gesammtdarstellung über dieses Gebiet zu sammeln. Leider beschränken sich diese Monographien meist auf die Darstellung des Entwickelungsganges der höheren Schulen, der einzelnen Colleges, Akademien und Universitäten, doch ist es hierbei nicht möglich, die Entwickelung des Volksschulunterrichtes außer acht zu lassen, da er ja die Grundlage zu jenem ist.

Von diesen Einzeldarstellungen liegen uns vor die Geschichte des höheren Unterrichts in Süd-Carolina, die Geschichte der Erziehung in Florida, Erziehung und Unterricht in Georgia und Höherer Unterricht in Wisconsin.

S ü d - C a r o l i n a. Aus allen den genannten Veröffentlichungen erfahren wir, dass, abgesehen von den Anstrengungen, welche während der colonialen Epoche durch die englische Regierung in Bezug auf Gründung von Schulen gemacht wurden, und abgesehen von den Staaten, die erst in jüngerer Zeit in den Bund aufgenommen wurden, die Sache des Unterrichts nicht vom Staate in die Hand genommen ward, sondern zunächst meist der Privatthätigkeit von Gemeinden, Religions- und anderen Gesellschaften und insbesondere auch der Opferwilligkeit von Privatpersonen überlassen wurde.

Ehe wir aber zur Darstellung des Entwickelungsganges der Volksschulen

in Süd-Carolina übergehen, können wir es uns nicht versagen, ein Wort des General Francis Marion vom Jahre 1795 über den Volksschulunterricht anzuführen, das auch heutzutage noch allgemeine Beherzigung verdient. Er sagt:

„Gott behüte unseren Congress vor jeder Pfennigknickerei! Wie! Lieber ein Volk in Unwissenheit erhalten, als einen Theil seines eignen Geldes zum Unterrichte zu bewilligen? .... Wir haben für die Selbstherrschaft gekämpft, und es ist Gottes Wille gewesen, uns eine Verfassung zu geben, die vielleicht besser imstande ist, unser Recht zu schützen, unsere Tugenden zu bewahren, unsere Kräfte zu wecken und unser Dasein der Vollkommenheit und Glückseligkeit näher zu bringen, als irgend eine andere Verfassung, die auf der Erde besteht. Doch was ist diese Verfassung, vollkommen wie sie ist, wenn sie nicht bekannt ist und geschätzt wird, wie sie es verdient? Und das wird am besten durch freien Unterricht herbeigeführt.

„Der Mensch wird stets für seine Verfassung kämpfen, soweit er sie zu schätzen versteht. Ihren Wert recht zu schätzen, dazu muss er sie verstehen. Das ist aber ohne Unterricht nicht möglich. Und da ein großer Theil der Bürger arm ist und diesen unschätzbaren Segen nie ohne die Hilfe der Regierung erlangen kann, so tritt die Pflicht der Regierung klar zu Tage, diesen Segen ihnen frei zutheil werden zu lassen. Je vollkommener eine Verfassung ist, desto größer ist die Pflicht, dies bekannt zu machen. Selbstische und tyrannische Regierungen müssen ‚das Licht hassen und seine Nähe fürchten, weil ihre Thaten übel sind‘. Doch eine gerechte und billige Regierung, wie unsere Republik, ‚verlangt nach dem Lichte und freut sich des Lichtes, dass man erkennt, sie stamme von Gott‘, und sei wol der Kraft und der Opfer wert, die eine erleuchtete Nation für ihre Vertheidigung einsetzt. Eine gute Regierung kann kaum jemals halb genug bestrebt sein, ihren Bürgern eine gründliche Kenntnis ihres Wertes beizubringen. Denn, da verschiedene der schätzbarsten Wahrheiten aus Mangel an Verbreitung verloren gegangen sind, so kann auch die beste Regierung der Erde, wenn sie nicht genug bekannt und geschätzt ist, gestürzt werden."

Solche Stimmen und Ansichten waren es, welche im Congress von Süd-Carolina im Jahre 1811 zum Erlasse eines Schulgesetzes führten. Durch dasselbe wurde die Gründung von Schulen in jedem District und Kirchspiele angeordnet, in welchem besonders die Kinder von armen oder bedürftigen Eltern freien Unterricht erhalten sollten. Jeder Schule ward die Summe von 300 Dollars jährlich zum Unterhalte gewährt. Die Gründung der Schulen und die Verwendung der Staatsbeihilfe, sowie die Beaufsichtigung der Schulen lag in den Händen eines Schulvorstandes von 3 bis 11 Mitgliedern. Infolgedessen wurden im ersten Jahre schon 123 neue Schulen gegründet. Bis 1821 waren 302490 Dollars für Schulzwecke ausgegeben worden. 1828 gab es 840 Schulen im Staate mit 9036 Schülern.

Trotz der aufgewandten Geldmittel und trotz der wachsenden Schülerzahl zeigte es sich doch bald, dass das System ein fehlerhaftes war. Je reicher nämlich ein District war, je größer die Zahl seiner Einwohner und daher seiner Schulen war, desto mehr Staatsbeihilfe ward ihm zutheil, während die ärmeren, bedürftigeren Districte nur wenig erhielten. Das Fehlerhafte des Systems wird auch aus der Thatsache klar, dass 1812 auf den Kopf des Schülers ein Dollar verwendet worden war, 1819 aber etwa 16 Dollars. Außerdem fehlte es dem

ganzen System auch an der nöthigen Aufsicht. Es wurden schon im Jahre 1813 Stimmen dafür laut, das Gesetz zu widerrufen, freilich ohne Erfolg. Die Idee, eine staatliche Oberaufsicht über die Schulen einzuführen, scheiterte an dem Widerstande der Lehrer an combinirten Schulen. Dies waren Schulen, die schon früher bestanden hatten, und mit denen freie Schulen verbunden worden waren. Diese Lehrer, welche um ihrer selbst willen möglichst viele Kinder in ihre Schulen zogen, mochten keine Oberaufsicht über sich dulden. So suchte man auf andere Weise dem System aufzuhelfen, unter anderem, indem man 1852 die Staatsbeihilfe verdoppelte und somit auf 74000 Dollars erhöhte.

Da ward, durch den Vorgang Charlestons angeregt, die Änderung des ganzen Systems herbeigeführt. Auch in Charleston hatte man das System der Freischulen eingeführt. Es wurden hier im Jahre 1812 in fünf Schulgebäuden 260 Schulkinder unterrichtet. Die Zahl derselben erfuhr bis zum Jahre 1834 eine Steigerung bis zu 525. Da beschloss die Schulcommission, das ganze System zu ändern. Man erkannte, dass viele Eltern nur deshalb ihre Kinder nicht in diese freien Schulen schickten, um nicht den Makel der Armut und Bedürftigkeit auf sich zu laden, da durch das Schulgesetz von 1811 bestimmt worden war, dass die Kinder armer und bedürftiger Eltern bei der Aufnahme bevorzugt würden. Daher wollte man nicht ferner Armenschulen, sondern Schulen für alle Kinder schulpflichtigen Alters ohne Ausnahme errichten, also öffentliche Volksschulen. 1855 wurde zu diesem Zwecke mit einem Kostenaufwande von 25000 Dollars ein Schulgebäude für 800 Schüler errichtet, drei Jahre später ein gleiches für 30000 Dollars. Das neue System ward im Jahre 1856 gänzlich durchgeführt und nach dem New Yorker Plane eingerichtet. Man berief zu diesem Zwecke Lehrer aus den Nordstaaten herbei, damit sie die eingebornen Lehrer in dem neuen Systeme unterweisen könnten. Man zwang dabei die einheimischen Lehrer, untergeordnete Plätze mit herabgesetztem Gehalte einzunehmen. Für sie ward eine Art von Normalschule eingerichtet, indem sie alle Sonnabende unter der Leitung des städtischen Schulinspectors zusammenkamen.

Bald zeigten sich die Folgen des veränderten Systems. Nach kurzer Zeit besuchten 1400 Kinder die Schule, und es war nicht möglich, alle sich Meldenden aufzunehmen. 1860 betrug die Schülerzahl bereits 4000. Freilich ging das alles nicht vor sich, ohne Widerspruch zu begegnen. Man sagte, die Schulcommission habe die Grenzen ihrer Wirksamkeit überschritten, da das Gesetz nur freie Schulen ins Leben gerufen habe und nicht öffentliche Volksschulen. Man prophezeite überhaupt dem Systeme nur kurzen Bestand, doch alle diese Prophezeiungen wurden zu schanden, denn von Charleston aus ward die öffentliche Meinung im ganzen Staate zu Gunsten der Volksschulen umgeändert.

Der zwischen den Nord- und Südstaaten ausbrechende Krieg verhinderte freilich vor der Hand eine Änderung des Systems, doch nach Beendigung desselben und nachdem der Staat infolgedessen eine neue Verfassung angenommen hatte, wurde an Stelle der Freischulen die öffentliche Volksschule ins Leben gerufen. An die Spitze des Schulwesens trat ein alle zwei Jahre neu zu wählender Staatsschulinspector. Für jedes County wird ein Commissar gewählt, der unter dem Staatsschulinspector steht, während unter seiner Aufsicht in jedem Schuldistrict besondere Schulvorstände wirken.

Seit dem Inkrafttreten des neuen Systems hat sich die Schule Süd-Carolinas so günstig entwickelt, als man es nur wünschen kann. Bei einer Anzahl von 281664 schulpflichtigen Kindern (im Alter von 6 bis 16 Jahren) im Jahre 1880 erreichte der Schulbesuch im ganzen Staate im Jahre 1888 die Höhe von 193434. Die Zahl der Schulen betrug im letztgenannten Jahre 3922, an welchen 4203 Lehrer wirkten. Es wird nicht das ganze Jahr hindurch unterrichtet, sondern im Durchschnitte nur $3^1/_2$ Monate im Jahre. Die Lehrergehalte sind, den amerikanischen Verhältnissen angemessen, nicht gerade glänzende zu nennen. So erhält ein Lehrer im Monate durchschnittlich 26,68 Dollars, eine Lehrerin 23,80 Dollars (100—112 Mk.).

Was nun die Lehrerbildung anlangt, so war sie, solange das Schulgesetz von 1811 in Kraft war, eine äußerst mangelhafte. Es ward weder für Lehrerbildungsanstalten gesorgt, noch bekümmerte man sich anfangs überhaupt um die Bildung der Personen, die sich um ein Lehramt bewarben. Es war ganz in das Ermessen des Schulvorstandes gestellt, wer die Stelle erhalten sollte. Seit dem Jahre 1828 ward wenigstens die Bestimmung getroffen, dass der Bewerber um ein Lehramt ein von drei Personen aus der Nachbarschaft unterschriebenes Zeugnis für seine sittliche und wissenschaftliche Tüchtigkeit beibringen musste. 1839 dagegen ward eine der Anstellung vorhergehende Prüfung durch den betreffenden Schulausschuss selbst vorgeschrieben.

Abgesehen von den Versuchen der Einrichtung einer Normalschule in Charleston, wie oben erwähnt, ging man erst in jüngster Zeit an die Gründung von Lehrerbildungsanstalten. So ward 1886 in Columbia ein Lehrerinnenseminar ins Leben gerufen. Seitdem hat man auch mit der Universität des Staates ein Lehrerseminar verbunden, das unter der Leitung von Dr. Scheib steht, der fünf Jahre am pädagogischen Seminar zu Leipzig studirt hat. Auch an anderen Orten ist man mit der Gründung von Normalschulen vorgegangen, deren Betrieb aber von unseren Seminaren sehr abweichend sein muss, da an ihnen nur im Frühlinge oder einige Wochen im Sommer gelehrt wird.

In ähnlicher Weise, wie für den Unterricht der Weißen ist auch in neuerer Zeit für den Unterricht der Farbigen gesorgt worden. Solange Süd-Carolina ein Sclavenstaat war, dachte niemand daran, den Negern von Staats wegen einen Unterricht zutheil werden zu lassen. Die Religionsgesellschaften, welche für die Bekehrung der lange Zeit direct von Afrika „importirten“ Neger viel thaten, waren es auch zunächst, welche für Negerschulen sorgten. Nach der Abschaffung der Sclaverei ward auch das Gesetz vom Jahre 1834 hinfällig, durch welches der Unterricht der Sclaven im Lesen und Schreiben verboten worden war. Schon im Jahre 1865 ward die erste Negerschule errichtet. Ihr folgten, durch das Schulgesetz von 1868 veranlasst, bald andere, und die Negerbildung entwickelte sich rasch, so dass die Zahl der farbigen Schüler von 8163 im Jahre 1870 auf 103334 im Jahre 1888 stieg. Freilich wird diesen Schülern nur der einfachste Unterricht zutheil, und er wird ähnlich wie in den Schulen für die Weißen nur während 3 Monaten im Jahre ertheilt. Doch sorgen auch eine Anzahl von höheren Schulen für die weitere Ausbildung der Farbigen. Die Gründung derselben ging freilich nicht vom Staate aus, dessen finanzielle Verhältnisse dies nicht erlaubten, sondern wiederum wie früher von Religionsgesellschaften. Im Jahre 1869 ward sogar eine Universität für Farbige gegründet, die Claflin University zu Orangeburg, welche ebenso hohe Ziele hat

als irgend eine andere Schule im Staate. Im Jahre 1888 hatte die Universität 964 Studenten beiderlei Geschlechts. In den Plan der Hochschule sind sechs Studiencurse aufgenommen, während außerdem, entsprechend der Einrichtung der amerikanischen Universitäten, Curse in neun verschiedenen Industriezweigen damit verbunden sind.

Für die Hochschulbildung der Weißen im Staate sorgen eine ganze Reihe von Colleges, Akademien und Universitäten. Zu den hervorragendsten unter allen diesen Institutionen ist das College von Süd-Carolina zu rechnen. Es ward 1804 gegründet und hat von Anfang an einen starken Einfluss auf die Leitung des Staates gehabt. Jeder hervorragende Politiker des Staates, ausgenommen der berühmte Calhoun, hat wenigstens eine Zeit lang mit dem College in Verbindung gestanden. Mit Stolz erfüllt es uns zu lesen, dass ein Deutscher, „einer der größten Staatsphilosophen Amerikas“, Franz Lieber, während eines Zeitraumes von 20 Jahren an dem College zu Columbia lehrte und seinen Ruhm begründete. Mit Thomas Cooper war er der bedeutendste Lehrer der Schule, und ihr Ruhm hat ihren Namen und ihren Ruf weit verbreitet. Der Mann, dessen Verdienst von seinen amerikanischen Mitbürgern so neidlos anerkannt wird, welcher dem Institut, an dem er wirkte, das Gepräge seines Geistes aufgedrückt hat, dass in der Geschichte des Colleges der Schilderung seiner Lehrweise ein großer Raum zugewiesen ist, verdient es wol, auch in seinem eigentlichen Vaterlande gekannt zu werden.

Franz Lieber ward am 18. März 1800 zu Berlin geboren; kaum alt genug, die Muskete zu tragen, schloss er sich 1815 dem Heere der Verbündeten an und half auf dem Schlachtfelde von Waterloo das französische Joch abschütteln. Sein jugendlicher Hass gegen Ungerechtigkeit und Tyrannei schwand in seinem reiferen Alter keineswegs, so dass sein Lebensgang bedeutend davon beeinflusst ward. Obschon bei Namur so schwer verwundet, dass er für sein ganzes Leben zum Krüppel ward, wuchs sein Eifer für die Freiheit immer mehr, je mehr er sich dem Mannesalter näherte. Dies war auch der Grund, dass er als revolutionärer Ideen verdächtig verhaftet wurde. Nachdem er einige Monate im Gefängnisse gesessen hatte, wurde er ohne jede Untersuchung entlassen und über die Grenze gebracht. Darauf besuchte er 1820 die Universität zu Jena und machte hierauf den Versuch, seine Studien in Halle fortzusetzen. Doch hier ward er so unausgesetzt beobachtet, dass er nach mancherlei Beschwerden das Land verließ, um am Befreiungskampfe der Griechen theilzunehmen. Ohne jedoch seine Pläne verwirklichen zu können, ging er von Missolunghi nach Rom, wo er die Bekanntschaft des großen Historikers Niebuhr machte, mit welchem ihn bald innige Freundschaft eng verknüpfte. Als er es wagte, nach Preußen zurückzukehren, ward er sofort unter der alten Anklage ins Gefängnis geworfen und erst nach einigen Monaten auf die dringenden Vorstellungen Niebuhrs hin wieder daraus entlassen. Obwol er so fast ein Jahr lang im Gefängnisse zugebracht, bedauerte er doch nie diese gezwungene Einsamkeit, da sie ihm Muße zu angestrengter Arbeit bot.

Im Jahre 1825 verließ er Deutschland und ging nach London, wo er länger als ein Jahr weilte. Es war dies die trübste Zeit seines Lebens, da er „gezwungen war, seiner Geistesrichtung durchaus widerstrebende Arbeit zu thun und sich zu plagen, wie ein amerikanisches Armeelastthier“. 1827 ging er mit den wärmsten Empfehlungen Niebuhrs in der Tasche nach Amerika,

wo er eine zweite Heimat finden sollte. Bis zum Jahre 1835 fristete er, zum Theil in Boston lebend, wo er die meiste geistige Anregung fand, sein Leben auf alle mögliche Arten. Er leitete ein Gymnasium, eine Schwimmschule, gab eine Encyklopädie heraus, die einen sehr großen Erfolg hatte, übersetzte aus dem Französischen und Deutschen, arbeitete einen Lehrplan für das Girard College aus und veröffentlichte seine „Letters to a gentleman in Germany".

Durch den Einfluss seiner Freunde erhielt er 1835 eine Anstellung als Professor der Geschichte und Staatsphilosophie am College zu Columbia, wodurch ihm ein hinreichendes Einkommen gesichert war. Er begann nun sein Amt als Lehrer, das er von nun an beinahe 40 Jahre lang fortsetzen sollte. Es mangelte ihm anfangs die nöthige Erfahrung für den Unterricht; doch wenn er sich diese auch bald erwarb, so lernte er doch nie, wie große Classen und noch dazu von amerikanischen Schülern zu behandeln seien. Dafür unterstützte ihn in seinem Amte sein umfassendes Wissen und seine unvergleichliche Darstellungskunst. Einer seiner Schüler, E. M. Thayer, schreibt über ihn: „Er hielt keine Vorlesungen, sondern behandelte den Stoff frei in gewählter und doch gemeinverständlicher Sprache. Er wusste denselben durch zahlreiche und glücklich gewählte Beispiele zu erläutern. Er veranlasste seine Hörer, in Verbindung mit der Weltgeschichte Gedichte und Romane zu lesen, damit sie sähen, wie von bedeutenden Schriftstellern große Charaktere aufgefasst worden seien. Ein Haupthilfsmittel war ihm die schwarze Tafel. Er beanspruchte viier zu gleicher Zeit, und oft reichten diese nicht hin." Er glaubte an die sttliche Kraft eines Motto, einer Maxime, einer Sentenz, die so angebracht war, dass das Auge oft auf ihr ruhte. In seinem Vorzimmer stand: Patria cara. Carior Libertas. Veritas carissima. Als er eines Tages Seneca's Wort gebrauchte: Non scholae sed vitae discimus, hielt er diesen Gedanken fest und ließ an der hinter dem Katheder stehenden Büste Washingtons eine Tafel mit den Worten anbringen: Non scholae, sed vitae; vitae utrique.

Lieber blieb bis 1856 in Columbia, gab aber dann seine Stellung auf, um nach New York zu gehen, wo er nach kurzer Zeit eine neue Anstellung als Professor am Columbia College erhielt, die er bis zu seinem 1872 erfolgten Tode innebehielt. Seine zahlreichen Schriften, zum Theil auch ins Deutsche übersetzt, werden sein Andenken auch dann noch wach erhalten, wenn mit seinen Schülern die Erinnerung an ihn gestorben.

Georgia. Der erste Versuch zur Gründung einer Schule in Georgia ging während der colonialen Epoche des Staates von den böhmisch-mährischen Brüdern aus, welche sich die religiöse Unterweisung der Indianer zum Ziele gesteckt hatten. Da diese Ansiedler aber schon 1738 nach Pennsylvanien auswanderten, so war der Bestand dieser Schule auch nur von kurzer Dauer. Dafür gründete 1740 der berühmte englische Kanzelredner und Mitstifter der Methodistengemeinden, George Whitefield, das Waisenhaus Bethesda zu Savannah. Sein Plan, es später zu einem College umzugestalten, scheiterte an dem Widerstande der englischen Regierung. Das Waisenhaus nahm nach dem Tode des Stifters an Bedeutung ab, bis es im Jahre 1808 aufgehoben wurde.

Bald nach dem Unabhängigkeitskriege ging der junge Staat daran, höhere Schulen wie auch eine Volksschule ins Leben zu rufen. Vom Jahre 1783 an wurden auf Staatskosten verschiedene Akademien gegründet, unter denen besonders die Richmond und Sunbury Academy hervorzuheben sind.

Während diese Schulen nur den Begüterteren und den in der Nähe derselben Wohnenden zugänglich waren, waren die Ansiedler des platten Landes für den Unterricht ihrer Kinder auf Schulen angewiesen, die sie selbst ins Leben riefen und unterhielten, die nur den nothdürftigsten Unterricht und auch diesen nur mangelhaft gewährten, da die Lehrer ohne Bildung und oft in sittlicher Beziehung höchst bedenkliche Charaktere waren. Da ward durch ein Gesetz vom Jahre 1783 das Armenschulsystem für Georgia ins Leben gerufen. Von ihm sagt unser Gewährsmann, dass dieses „sogenannte System durchaus nichts Systematisches in sich trug, voller Fehler war und Hunderte von Bedingungen ermangelte, die ein erfolgreich wirkendes Schulsystem besitzen muss. Doch erwies es sich für das Bedürfnis der Zeit immerhin als wertvoll."

Das System bestand hauptsächlich darin, dass Lehrer der Akademien oder solche an schon bestehenden Elementarschulen, nachdem sie sich einer Prüfung unterworfen hatten — die oft nur bloße Form waren und von incompetenten Examinanden geleitet wurden — beim Bestehen derselben eine Entschädigung aus dem öffentlichen Schulfonds für den Unterricht von bedürftigen Kindern erhielten, die ihnen durch bestimmte Magistrate zugewiesen wurden. Durch verschiedene Gesetze wurde der Schulfonds, aus dem auch zum Theil der Aufwand für die Akademien bestritten wurde, erhöht.

Im Jahre 1836 wurde ein aus fünf Mitgliedern bestehender Ausschuss gewählt, dessen Aufgabe darin bestand, zu ermitteln, wie das Schulwesen Georgias zu heben sei, welches Schulsystem, dem Charakter der Bevölkerung angemessen, sich am besten für den Staat eignen würde. Der Bericht des Ausschusses sprach sich dahin aus, dass es dem Wole des Staates am besten entspräche, wenn man das Armenschulsystem fallen lassen und dafür öffentliche Volksschulen, für Arme und Reiche in gleicher Weise, einrichten würde. Der Bericht wies außerdem noch auf die Thatsache hin, dass von 83000 schulpflichtigen Kindern nur 25000 wirklich eine Schule besuchten.

Die Frucht dieser Arbeit war auch, dass 1837 ein Gesetz angenommen wurde, das die Errichtung von öffentlichen Volksschulen für das Jahr 1839 bestimmte und die Erhebung und Aufbringung der nöthigen Gelder anordnete. Ehe das Gesetz aber wirklich in Kraft trat, wurde durch ein neues Gesetz vom Jahre 1840 der frühere Zustand wieder hergestellt. Um aber einen besseren Schulbesuch zu erzielen, wurden durch dies Gesetz die Magistrate der verschiedenen Counties angewiesen, alljährlich eine Liste mit den Namen derjenigen Schulkinder einzureichen, für welche aus dem öffentlichen Schulfonds ein Betrag zu Unterrichtszwecken anzuweisen sei. Die jährlich zu vertheilende Summe betrug anfangs 40000, später nur 20000 Dollars. Doch die Magistrate vernachlässigten sehr häufig ihre Pflicht. Kaum drei Viertel der bedürftigen Kinder wurden in die Listen aufgenommen; und wie sich herausstellte, besuchten auch von diesen wenig mehr als die Hälfte die Armenschulen, noch dazu höchstens vier Monate im Jahre. 1850 zeigte sich, dass acht Counties nie die nöthigen Anzeigen gemacht hatten. Obgleich so die Bevölkerung zeigte, dass ihnen die durch das Schulsystem gewissermaßen von Staats wegen getroffene Trennung in Arme und Reiche höchst niederdrückend sei, so dass viele ihren Kindern lieber gar keinen Unterricht angedeihen ließen als in den Armenschulen, die man spöttisch „Winkelschulen" (hedgeschools) nannte, so erhielt sich das System doch noch bis zum Jahre 1870. Wie wenig dem

Zweck entsprechend das Armenschulsystem gewesen, geht aus der Thatsache hervor, dass im Jahre 1860 im Staate 16900 männliche und 26784 weibliche weiße Analphabeten vorhanden waren. Im Jahre 1868 war durch die neue Verfassung bestimmt worden, dass der Unterricht durchaus im Staate für alle Schüler frei sein solle.

Interessant ist die Thatsache, dass das Schulgesetz, welches im October 1870 veröffentlicht wurde, in der Hauptsache mit dem Entwurfe übereinstimmte, den der Staatslehrerverein von Georgia 1869 durchberathen und dem gesetzgebenden Körper vorgelegt hatte. Auch ein Nachtrag vom Jahre 1872 zu diesem Gesetze, durch den verschiedene Änderungen getroffen wurden, war von diesem Vereine ausgegangen.

Eine Folge des neuen Schulgesetzes war, dass sich das Schulwesen des Staates mit Macht entwickelte. Hatte die Schülerzahl im Jahre 1872, also kurz nach Inkrafttreten des Gesetzes, 49578 betragen, nämlich 42914 Weiße und 6664 Farbige, so wuchs sie bis zum Jahre 1887 auf 342294, von denen 208865 Weiße und 133429 Farbige sind.

Wird durch diese öffentlichen Volksschulen bei einem drei Monate das Jahr währenden Unterrichte nur eine wenig hervorragende Bildung den Schülern angeeignet — der Lehrplan umfasst Lesen, Schreiben, Rechtschreiben, englische Grammatik, Geographie und Rechnen — so sind in verschiedenen Districten des Staates Schulen entstanden, welche, ohne eigentlich höhere Schulen zu sein, ihren Schülern doch eine höhere Bildung vermitteln, als es in den öffentlichen Schulen der Fall ist. Für die höhere Bildung sorgen außer der Universität von Georgia, welche 1801 gegründet wurde, eine Reihe von Colleges und Akademien, die theils durch den Staat, theils durch Religionsgesellschaften, wie die Baptisten, Methodisten, Presbyterianer und Katholiken, ins Leben gerufen worden sind. Von Wolthätigkeitsanstalten sind die Waisenhäuser zu Augusta, Savannah, Macon und Decatur zu nennen, von Anstalten für nicht Vollsinnige das Taubstummeninstitut zu Hartford und das Blindeninstitut zu Macon. Auch für die höhere Bildung der Farbigen sorgen eine Reihe von Instituten, so dass der Ausblick auf das Unterrichtswesen von Georgia ein hochbefriedigender ist. C. G. M.

Aus der Fachpresse.

455. Eduard Langhans (H. Ruegg, Schweiz. päd. Zeitschr. 1891, II). 1832—91. 1861—80 Seminarlehrer in Münchenbuchsee (Hofwyl), dann Professor der Theologie in Bern. — Um auch außerschweizerische Lehrer einzuladen, sich mit diesem außerordentlichen Manne bekannt zu machen, führen wir das zusammenfassende Schlussurtheil seines Collegen und Freundes an: „Er war bedeutend als Mann der Wissenschaft; in weitem Umkreis sah man auf ihn. Bedeutender noch war er als Mann des Volks. Was er für die Volksaufklärung und die Lehrerbildung gethan, ist ein hervorragendes Verdienst von bleibendem Werte. Ihm vor allem ist es zu danken, dass unser Volk in seinem Denken und Fühlen sich vom altkirchlichen Bekenntniszwang befreit und zur Glaubens- und Gewissensfreiheit erhoben hat, die nun öffentliches Recht geworden ist. In der Lehrerbildung war seine Thätigkeit eine befreiende und

zugleich aufbauende; er hat die Lehrer befreit von der kirchlichen Bevormundung und sie begeistert für eine freiere Auffassung des Christenthums, so dass sie fortan ihren Religionsunterricht mit Freudigkeit ertheilen können. Er ist zum Eckstein geworden im großen Bau unserer Volkscultur."

456. Ziel und Mittel unserer Agitation für die Fortbildungsschule (O. Kruschwitz, Die Fortbildungsschule*). 1891, IV). Durch Reden über den Segen der Fortbildungsschule lässt sich die Überzeugung davon niemandem einflößen. Der Thatbeweis wird erbracht dadurch: dass der Unterrichtsstoff und die Form seiner Vermittelung „lebenstüchtig" sind, die Fortbildungsschule sich bis zu gewissem Grade als allgemeine Fachschule darstellt. Möglich ist das — trotz der vielen verschiedenen, von den Schülern vertretenen Berufsarten — weil diese alle gewisse gemeinsame Berührungspunkte und einen gemeinsamen Endzweck haben. Letzterer ist Arbeit im Dienste der — zunächst heimatlichen — Gesellschaft. Dementsprechend hat die Fortbildungsschule 1. allgemeine und Geschäftsmoral, Gesetzeskunde, 2. Naturkenntnis, Technologie, Erdkunde, 3. Elemente der Socialwissenschaft und Volkswirtschaft zu lehren. Der Lösung dieser Hauptaufgabe (die den praktischen Wert der Fortbildungsschule den betheiligten Kreisen wirklich klar macht) sind alle unterrichtlichen Maßnahmen dienstbar zu machen.

457. Ein Pionier für berufliche Bildung (Die gewerbliche Fortbildungsschule**) 1891, IV). Gemeint ist der letzte Bistumsverweser von Constanz, J. H. von Wessenberg (1774—1860), der vor mehr als 60 Jahren in einem kleinen Aufsatz (abgedruckt als Anhang zu den Verhandlungen der Schweiz. gemeinnützigen Gesellschaft von 1827) bereits folgende Gedanken ausgesprochen: Gewerbeschulen als eigene Anstalten sind ein „Bedürfnis, das nicht nur für größere Städte, sondern auch für kleinere und für jeden Gewerbsort durch die Zeitumstände täglich fühlbarer wird". Lehrplan: Linearzeichnen, Grundlehren der Algebra, Geometrie, Mechanik (mit Anwendung auf die Gewerbe), Chemie, Natur- und Länderkunde. Die Gewerbeschulen werden bezeichnet als „eines der wirksamsten Mittel, dem Gewerbestande das ihm gebürende Ansehen zu verschaffen und ihm zu dem Grade geselliger und bürgerlicher Achtung den Weg zu bahnen, welcher unter civilisirten Völkern niemandem versagt wird, der seine Geschäfte nicht gedankenlos und blos mechanisch, sondern auch mit Anwendung der intellectuellen Kräfte als Geisteswerk betreibt". Überdies meint Wessenberg: „Dem Zudrang zu den gelehrten Studien abzuhelfen, gibt es zuverlässig kein leichteres und sichereres Mittel, als gute Gewerbeschulen." („Der übergroße Zudrang zu den gelehrten Studien gehört unstreitig zu den verderblichsten Gebrechen des jetzigen Gesellschaftszustandes" — dies scharfe Wort war also schon 1827 am Platze!)

458. Streiflichter auf den Sprachunterricht (J. Hunziker, Aargauer Schulbl. 1891, 5—7). Verf. bestimmt als eine Hauptaufgabe des deutschen Sprachunterrichts in der Schweiz: „die Verbindung zwischen Schriftsprache und Mundart auch für die Kinder in der Weise herzustellen, dass verderbliche Sprachmengerei vermieden wird, dass vielmehr der Unterschied beider Idiome in

*) Leipzig.
**) Zürich.

Aussprache, Beugung und Wortgebrauch vollkommen klargestellt und gerade dadurch möglich gemacht wird, den reichen Inhalt der Mundart und ihr lebendiges Sprachgefühl auch in die Schriftsprache zu übertragen." — „Die Pflege der Schriftsprache in der deutschen Schweiz ist nicht intensiv genug, um die Concurrenz des sprachlichen Weltmarktes und Völkerverkehrs siegreich zu bestehen." Sichere Abhilfe nur, wenn sich die öffentliche Meinung zu Gunsten der deutschen Sprache aus dem Schlafe rütteln lässt. (Sonderbar, dass Verf. der Agitation des Pariser Schulvereins für Ausbreitung des Französischen, Verdrängung, Vernichtung des Deutschen in den westlichen Grenzlandschaften der Schweiz „seine vollste Anerkennung zollt" — und: „Sollte der von Paris aus geleitete französische Schulverein solchen Bestrebungen — Errichtung deutscher Minderheitsschulen in zweisprachigen Gemeinden — entgegenwirken, so würden wir nicht wünschen, dass der deutsche Schulverein, der in Berlin seinen Sitz hat, deshalb Veranlassung nähme, sich in diese Verhältnisse zu mischen." Zwar „wünscht" Verf. einen deutsch-schweizerischen Schulverein. Aber der besteht noch nicht. Und wenn er überhaupt nicht zustande kommt? Dann darf eben der eine ausländische Schulverein, der französische — dessen völkerrechtswidriger Agitation man ja „vollste Anerkennung zollen" muss, wie Herr J. H. wünscht — „lustig weiter wühlen." Solche Moral verdient scharfe öffentliche Rüge.)

459. Eine Lücke im Unterricht (Freie päd. Bl. 1891, 13). „Ein alter Schulmann" verlangt, dass in der Volksschule auch das Lesen von Handschriften verschiedener Art zu üben sei, mit dem Hinweis aufs Leben. Geschriebenes lesen zu können, sei für den einzelnen nothwendiger, als Gedrucktes lesen zu können — und „das Lesen von Druckschrift ist ein Kinderspiel gegen das Lesen von Handschriften". (Anmerk. d. Berichterstatters: Lesen von Geschriebenem sollte mindestens in Fortbildungsschulen gepflegt werden. — — Der frische, kräftige, knappe Stil des „alten Schulmannes" ist wahrhaft erquicklich.)

460. Über den Unterricht in der Heimatskunde (G. Stucki, Schweiz. päd. Zeitschr. 1891, II). Eine abschließende Würdigung; die daraus hervorgehenden Unterrichtsregeln dürfen als endgültige bezeichnet werden: 1. Elemente zur geographischen Bildung schon in den ersten Schuljahren; — 2. Geschichte, Geographie und Naturkunde in ihren Anfängen ein Fach, lösen sich nur allmählich von einander ab (Beispiel einer Stoffgruppe: Weizen — Acker, im Vergleich zu Wiese und Wald — Pflug — Ackerwagen — der Landmann — die Mühle — die Arbeit des Wassers — Landwirtschaft und Industrie — Straßen und Eisenbahnen — die alten Helvetier); — 3. Hauptaufgabe in Bezug auf Geographie: Bearbeitung aller geographischen Vorstellungen, deren Objecte von einem Hügel aus oder auf kürzeren Spaziergängen sichtbar sind; — 4. Übung im geographischen Denken („Causalzusammenhang"); — 5. Einführung in die Kartensprache. — Mit einem mustergiltigen Stoffplan.

461. Volkswirtschaft in der Fortbildungsschule (O. Hunziker, Die gewerbl. Fortbildungsschule 1891, III). Bedingungen für ein Lehrmittel. Der Leitfaden soll die Resultate des Unterrichts enthalten, je eine Seite einer Stunde entsprechen, was bei jährlich 40—80 Stunden (1—2 Wochenstunden) 40—80 Seiten (je zur Hälfte für Volkswirtschaft und Staatskunde) ergeben würde. Ein solches (auch inhaltlich genügendes Product sei noch nicht vor-

handen (höchstens mit Ausnahme der „Grundzüge der Wirtschaftslehre“ von V. Funk). — Da aber die meisten Fortbildungsschulen einen selbstständigen Unterricht in der Volkswirtschaft nicht einführen können, sondern nur auf gelegentliche Belehrungen angewiesen sind, so ist für eine Sammlung entsprechender Lesestücke zu sorgen, und zwar sollen es sein: didaktische, auch größere (z. B. von Hebel, Franklin, Pestalozzi, Gotthelf Zschokke) — geschichtliche und biographische (Stoffe z. B. bei Smiles, Gust. Freytag) — genügend lange „Excurse aus volkswirtschaftlichen Classikern“ (über die hauptsächlichsten Gegenstände).

Die Firma Braun & Schneider in München, rühmlichst bekannt durch ihre vortrefflichen „Münchener Bilderbogen“, versendet soeben ein großes Bilderwerk unter dem Titel „Zur Geschichte der Costüme“, enthaltend 284 Costümbilder aus verschiedenen Jahrhunderten nach Zeichnungen von W. Diez, H. Engl, E. Fröhlich etc. Preis schwarz 9 Mk. 10 Pf., colorirt 15 Mk. 30 Pf. Auch in Schulen mit bestem Erfolge verwendbar, besonders im culturgeschichtlichen und völkerkundlichen Unterrichte.

Literatur.

Friedrich Güll. Ein Bild seines Lebens und Wirkens, gewidmet seinen Freunden, Verehrern und Collegen von **Friedrich Gärtner.** München 1890, Kellerer. 71 S. 1 Mark.

Dieses Lebensbild eines deutschen Lehrers und Dichters, von Freundeshand treffend gezeichnet, sei allen seinen Berufs- und Geistesgenossen bestens empfohlen. Unter den Schriftstellern für die Kinderwelt nimmt Güll einen der ehrenvollsten Plätze ein, und mit Recht nennt ihn sein Biograph den „Meistersänger unter den Jugenddichtern". Das vorliegende Büchlein beschreibt seinen Lebensgang, zeichnet die verschiedenen Richtungen seines poetischen Schaffens und schildert ihn in seiner Berufsthätigkeit und Eigenart als Lehrer. Ein schönes Porträt bildet eine willkommene Zugabe zu dem gelungenen Texte. Möge die deutsche Lehrerschaft das Andenken dieser Zierde ihres Standes in Ehren halten!

M. Hartmanns Schulausgaben französischer Schriftsteller. Leipzig 1887—1891, E. A. Seemann.

Angesichts der zahlreichen Schulausgaben französischer Autoren könnte es überflüssig erscheinen, die Zahl derselben noch um eins zu vermehren. Vergleicht man aber das ähnliche Unternehmen der Schulbücherverlagsfirmen Renger, Velhagen & Klasing, Weidmann, Friedberg & Mode mit dem vorliegenden, und gibt man zu, dass die französischen Schriftsteller nicht lediglich der Einführung in die Fremdsprache wegen in den Schulen gelesen werden, wie es nach den bislang üblichen, den Texten beigegebenen Anmerkungen, die fast ausschließlich sprachlichen Erläuterungen dienen, den Anschein hat, dann findet man das Erscheinen der Collection Hartmann nicht nur gerechtfertigt, sondern begrüßt es mit Freuden.

Den Hauptvorzug dieser Ausgabe vor allen bis jetzt erschienenen bildet der reichhaltige, umfassende Commentar, der jedem Bändchen beigegeben ist und den Text des letzteren sachlich voll und ganz berücksichtigt. Die Erläuterungen der Realien also sind es vorzüglich, die diesem Unternehmen den Stempel der Originalität aufdrücken und den Lehrer, dem sie stets helfend zur Seite stehen, zum besonderen Danke verpflichten. An sprachlichen Anmerkungen fehlt es zwar auch nicht; diese sind aber nur in den wirklich nöthigen Fällen, dann aber trefflich gegeben.

Damit der Schüler nicht durch beständige Fußnoten vom Inhalte abgelenkt und die Wiedergabe des Textes nicht zerstückelt werde, erscheint der wertvolle Commentar in einem besonderen Hefte, das mit einem Gummibande an dem Deckel des Buches befestigt ist. Dem Texte ist eine kurze, dem Zwecke entsprechende Biographie des betreffenden Schriftstellers vorausgeschickt. Die Ausstattung ist eine geradezu vornehme.

Es ließ sich erwarten, dass ein so gründlicher und mit so feinem pädagogischen Tacte ausgestatteter Kenner des Französischen, wie es der Heraus-

geber ist, nur solche Kräfte zur Mitarbeit heranziehen wird, die imstande sind, in seinem Geiste thätig zu sein. Somit können wir die Schulausgaben Hartmanns mit bestem Gewissen nicht nur jenen Anstalten, für die sie in erster Linie bestimmt sind, aufs wärmste empfehlen, sondern allen Freunden der französischen Literatur überhaupt, besonders aber auch den Lehrern des Französischen an der österreichischen Bürgerschule, sowie jenen, die es werden wollen.

Bis Ostern 1891 sind folgende Bändchen erschienen:

1. Sandeau, Mademoiselle de la Seiglière (Dr. Hartmann). 2. Béranger. Ausgewählte Lieder (desgl.). 3. Molière, L'Avare (Prof. C. Humbert). 4. Daudet, Lettres de mon moulin (Dr. E. Hönncher). 5. Duruy, Histoire de France de 1789—1795 (Dr. Hartmann). 6. Thiers, Bonaparte en Egypte et en Syrie (desgl.). 7. Molière, Le Bourgeois gentilhomme (Prof. C. Humbert). 8. Beaumarchais, Le Barbier de Séville (Rector Dr. W. Knörich). 9. Racine, Athalie (Dr. Hartmann). 10. Augier et Sandeau, Le Gendre de M. Poirier (Prof. Dr. J. Mähly). 11. Souvestre, Au coin du feu (Prof. C. Humbert).

Der Preis für jedes Bändchen ist M. 1.—. Nr. 6 und 9 kostet je M. 1.20.

E. Riha.

Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache von **J. Pünjer**, Schulvorsteher in Altona. Zweite, umgearbeitete Auflage. Erster Theil. Preis 1 M. 20 Pf. Hannover, Gustav Prior.

Der Verfasser will in seinem Werkchen den Forderungen der neuen fremdsprachlichen Reform gerecht werden. Neue Bahnen betritt er nicht, indem er der Anschauung ein vernünftiges Wort redet; denn solches findet man bereits in andern Lehrbehelfen stärker betont und auch gründlicher durchgeführt, wol aber mit der entwickelnden Lehrweise, die er geschickt befolgt. Unter den fünf in der Vorrede angeführten Gesichtspunkten, die bei der Abfassung seines Buches maßgebend gewesen sind, bezeichnet der Autor den dritten als das punctum saliens, und dieser lautet: „Der neu-fremdsprachliche Unterricht schlägt den naturgemäßen Weg ein, das Gesammtbild aus den Einzelvorstellungen aufzubauen; nicht den naturwidrigen, das unbekannte Gesammtbild in Einzelanschauungen zu zerpflücken. Das heißt: Der Unterricht nimmt nicht diesen Weg: Erst lesen und dann zerpflücken, um das Einzelne zu erkennen — sondern diesen: Erst das Einzelne erkennen, aus demselben das Gesammtbild bauen, dann lesen."

Unserem Erachten nach hätte der Verfasser wol daran gethan, von jedweder Übersetzung aus dem Deutschen Umgang zu nehmen, besonders aber von jenen, die bloße Variationen der vorangehenden französischen Lesestücke sind. Wozu denn so frühzeitig die Aneignung des Sprachgefühles unterbrechen? Die Variation kann übrigens der Schüler — und der Autor gibt es auch zu — selbst besorgen. Weshalb ihm also die Freude an der Selbstthätigkeit rauben?

Referent gesteht übrigens mit Vergnügen, dass die vorliegende Arbeit Zeugnis von nicht gewöhnlichem Lehrgeschick gibt, und wünscht derselben den wolverdienten Erfolg.

E. Riha.

Müller-Frauenstein, Handbuch für den deutschen Sprachunterricht in den oberen Classen höherer Lehranstalten. II. Theil. Hannover 1890, Goedel. Preis 2 M. 20 Pf.

Dieser zweite Theil (der erste wurde im Pædagogium 1889/90, Heft V besprochen) behandelt die Vers-, Stil- und Dispositionslehre und wendet sich seiner Darstellung nach in erster Linie an junge Lehrer. An praktischen Stücken ist das Buch auch wirklich reich. Man schlage nur einmal die Tropen- und Figurenlehre auf und vergleiche die hier gegebene Fassung mit der in ähnlichen Büchern. In diesen gewöhnlich nur eine Definition und ein paar Beispiele, bei Müller-Frauenstein dagegen außerdem Angaben, welche Wirkung jeder Tropus und jede Figur erzielen will, welcher Art sie sein müssen, um als schön zu gelten, in welchen Stilgattungen sie am Platze sind, in welchen

nicht, welche Fehler von Anfängern gemacht werden, dazu Beispiele zur Verbesserung und hie und da Analysen lehrreicher Fälle. Oder man lese die Dispositionslehre! Jede einzelne Aufsatzart, wie sie an oberen Classen höherer Lehranstalten geübt wird, ist behandelt. Nachdem Müller über Einleitungs- und Schlussarten, Eintheilungsgrund u. s. w. gesprochen, wendet er sich zuerst der geschichtlichen Prosa zu (Erzählung, Beschreibung, Schilderung und Charakteristik), hierauf der philosophischen Prosa (Betrachtung und Vergleich, Chrie und freie Entwickelung, Begriffsentwickelung, Abhandlung). An Beispielen werden die Unterschiede jeder Art kurz erläutert, ihr Stoffgebiet abgegrenzt, gute und schlechte Themata gesondert, das Ziel markirt, die Anforderungen nach Seite der Disposition, der Einleitung und des Schlusses erörtert. Nun folgen die Titel von Proben, ausgewählt aus dem Kippenbergschen siebentheiligen Lesebuch, dann ein vollständig mitgetheiltes Musterstück (mit Hervorhebung der Dispositionsglieder) und schließlich wird die zu Grunde liegende Disposition in Schemaform gegeben. In allen theoretischen Abschnitten sind jedesmal Winke eingeschaltet, wie der Lehrer Schülerfehlern vorbeugen kann, die sich — auf Grund langjähriger Beobachtung ist diese Erfahrung gemacht — bei dem und jenem Aufsatzgebiete wiederholen. Wenn auch das Buch in diesen Theilen dem älteren Lehrer wenig Neues sagt, dem jüngeren wird es unstreitig viel des Anregenden und Beachtenswerten bieten, ihm seine Arbeit erleichtern. —r.

Schweizerisches geographisches Bilderwerk für Schule und Haus. Unter Mitwirkung der Herren Kunstmaler **Benteli** und Schulinspector **Stucki** herausgegeben von **W. Kaiser**. Bern, Kaisers Lehrmittelanstalt.

Von diesem Werke liegen bisher zwei Bilder vor: „Der Staubbach mit dem Lauterbrunnenthal“ und „Jungfrau, Mönch und Eiger“. Die Ölfarbendrucke, deren Größe 60/80 cm ist, sind in 16—18 Farben ausgeführt nach Bildern des Malers Benteli. Die Sammlung soll 18 Bilder umfassen und zwar nur Ansichten aus der Schweiz. In erster Linie soll sie Schweizer Schulen beim Unterrichte in der Heimatskunde dienen, zugleich auch die wichtigsten geographischen Termini an der Wirklichkeit entnommenen Beispielen illustriren. In vielfacher Hinsicht verfolgt sie also ähnliche Zwecke wie die bekannte Hölzelsche oder die Lehmannsche Sammlung. Der ersteren nähert sie sich auch in der Ausführung der Bilder, nur scheinen uns die Hölzel'schen Drucke trotz weniger Farbentöne künstlerischer, und was die Gebirgsstructur betrifft, sorgfältiger ausgeführt. Ein Vergleich ist um so leichter, als das obengenannte zweite Bild ein Pendant in der Hölzelschen Sammlung hat. Das Grün auf dem Kaiserschen Bilde ist zu grell, auch der Himmel zu trocken blau, nicht transparent. In dieser Hinsicht ließen sich also manche Verbesserungen vornehmen. Im Interesse der Sammlung wünschten wir, sie würden vorgenommen; denn an Anschauungsbildern für den geographischen Unterricht haben wir immer noch großen Mangel, und die Auswahl der Objecte im Kaiserschen Werke ist wirklich eine gelungene und woldurchdachte, so dass das Bilderwerk schon deshalb auch außerhalb der Schweiz weite Verbreitung finden könnte. Gelungen in ihrer kurzen populären Fassung ist auch die Erläuterung des Bildes „Die Jungfraugruppe“, 16 Seiten, verfasst von Stucki. W.

Niepoths Rechenbuch. 15. Auflage, neu bearbeitet von den Verfassern des Hessischen Lesebuches. A-Ausgabe für sechs- bis achtclassige Schulen in zehn Heften. Gießen 1889, Emil Roth. 1.—7. Heft je 20 Pf., 8.—10. Heft 40—80 Pf.

Die Herausgeber bemerken in ihrem Prospect, dass während von Seite mancher Rechenbücher alles Gewicht auf die Rechenfertigkeit gelegt wird, von anderer Seite wieder man den größten Wert der Gründlichkeit der Erklärung beilegt; beides aber führt häufig zu solcher Einseitigkeit, dass die Schüler mit ungenügender Vorbereitung in das Leben eintreten. Die Herausgeber meinen nun durch Beschränkung des Stoffes auf das Nothwendigste, durch Vereinfachung der Methode und durch vermehrte Übung den Weg zu ausreichendem Verständnisse und genügender Gewandtheit gefunden zu haben. Das erste Heft

behandelt auf 44 Seiten den Zahlenraum bis 20. Die ersten fünf Zahlen werden auf einmal bezüglich der drei ersten Grundrechnungsarten vorgenommen und schon auf Seite 4 finden sich eingekleidete Aufgaben, offenbar zu früh. Die Zahlen von 6—10 werden sodann nach der Grube'schen Methode behandelt, darauf aber wieder innerhalb 18 Seiten im Zahlenraum bis 20 nur addirt und subtrahirt und erst auf den acht letzten Seiten wieder multiplicirt und dividirt. Mit diesem Vorgange sind wir nicht einverstanden, sondern geben innerhalb dieses Zahlenraumes der Grube'schen Methode unbedingt den Vorzug. Ja auch im Zahlenraume bis 100 ist eine größere Berücksichtigung der Grube'schen Methode weit vortheilhafter, als die Eintheilung wie wir sie im vorliegenden zweiten Hefte finden, in welchem die ersten 22 Seiten der Addition und Subtraction allein gewidmet sind. Der wichtigste Stoff dieses Jahres, nämlich das Einmaleins, erscheint nahe dem Schlusse des Heftes angebracht. Auch im dritten Hefte, welches den Zahlenraum bis 1000 umfasst, sind die Übungen nach Rechnungsarten gesondert und fallen der Division auffallend wenige zu. Das vierte Heft lehrt das Rechnen im unbegrenzten Zahlenraum mit gleich und ungleich benannten Zahlen kennen, desgleichen das fünfte Heft mit mehrfach benannten Zahlen. Das sechste Heft beschäftigt sich mit den Brüchen, sendet aber unzweckmäßigerweise die gemeinen Brüche den Decimal-Brüchen voraus. Das siebente Heft enthält den Dreisatz und die damit zusammenhängenden bürgerlichen Rechnungsarten leichterer Art. Das achte Heft beginnt mit dem Vielsatz und ergänzt die nothwendigen bürgerlichen Rechnungsarten. Die Verfasser haben recht, am Titel anzugeben, dass dies Übungsbuch für sechs- bis achtclassige Schulen bestimmt sei, denn den Lehrstoff des vierten und fünften, sowie jenen des sechsten und siebenten Heftes kann man leicht in einem Schuljahre abthun; besser als die Stoffvertheilung und Behandlung in den acht ersten Heften hat uns der Inhalt der beiden letzten Hefte zugesagt. Das neunte Heft enthält Aufgaben über Flächen- und Körper-Inhalts-Berechnungen, dann solche aus der Naturlehre, welche dieser Stufe entsprechend zahlreich und zweckmäßig ausgewählt sind; allerdings ließe sich auch hierbei noch manches verbessern, sowol an Anschaulichkeit und Nettigkeit der Figuren, als auch an Richtigkeit der Formeln in Bezug auf den typographischen Satz; unrichtig angegeben ist die Berechnung des Rauminhaltes eines Fasses und widersinnig die Frage: „Wie viel mal stärker als jetzt würde die Erleuchtung der Erde sein, wenn sich die Sonne an Stelle des Mondes befände?“ — Fände diese Annahme statt, dann wäre die Erde innerhalb der Sonne verschwunden. Das zehnte Heft enthält die Lehren der Planimetrie recht zweckmäßig vorgeführt und in einer für diese Stufe hinreichend weitgehenden Ausführlichkeit. Sodann werden die Raumberechnungen etwas ausführlicher vorgenommen, als es im neunten Hefte geschah. Zwischendurch findet man auch das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel leider mit Beibehaltung der gewöhnlichen Ziffernverschwendung. Den beiden letzten Heften sind Tafeln mit Körpernetzen und Transporteur beigegeben.

H. E.

Büttner, A., Kopfrechenschule. 1. Theil. Leipzig 1889, Hirt & Sohn. 136 S. 1 M. 25 Pf.

Der Titel „Kopfrechenschule“ ist nicht ganz genau gewählt; in der That enthält das Buch in vier Stufen den Lehrstoff des Rechenunterrichtes für eben so viele Classen, wobei die Aufgaben in den oberen Classen nicht mehr alle im Kopf zu bewältigen sind, da sie bis zu neun Ziffern reichen. Der Verfasser bemerkt im Vorworte, dass er den Lehrstoff möglichst vereinfachte, zum Theil, weil sein Buch für einfache Schulverhältnisse bestimmt ist, zum Theil auch, damit die Schüler an einfachen Arbeiten vermehrte Sicherheit gewinnen. Die erste Stufe umfasst den Zahlenraum bis zwanzig, in drei Unterstufen getheilt, die zweite Stufe den Zahlenraum bis hundert, die dritte jenen bis tausend und hundertel, die vierte endlich das Rechnen mit ganzen Zahlen im unbegrenzten Zahlenraume und mit einfachen gemeinen und Decimalbrüchen. Da das Buch für einfache Schulverhältnisse bestimmt ist, so war es recht zweckmäßig auf die Thätigkeit des „Helfers“ Bedacht zu nehmen, und gibt über-

haupt die Durchführung der ganzen Arbeit einen für einfache Schulverhältnisse recht brauchbaren Lehrbehelf. Sonderbar hat uns nur ein Zugeständnis an das gewohnheitsmäßig Hergebrachte angemuthet, das ist die Unterscheidung, von „Theilen“ und „Enthaltensein“, welche an sich gegenstandslos ist und vom Verfasser aufrecht erhalten wird, indem er einmal den Doppelpunkt und das anderemal das Vorwort „in“ als Divisions-Zeichen gebraucht.

H. E.

Rattke, W., Geometrischer Apparat zur Veranschaulichung der Lagenveränderung congruenter Figuren. Bensheim, Ehrhard. 28 M.

Der Apparat besteht aus einer Tafel sammt Rahmen, auf deren Vorderseite ein Draht lothrecht gespannt ist; längs dem Drahte kann ein rechtwinkeliges Dreieck verschoben oder auch um den Draht gedreht werden, damit zeigt man parallele Verschiebung und axiale Symmetrie. Auf der Rückseite der Tafel befindet sich ein Dreieck um einen Mittelpunkt drehbar und dient zur Veranschaulichung der centrischen Symmetrie. Die beiden materiellen Dreiecke können in verschiedenen Lagen durch Kreide auf die unterliegende Tafel übertragen werden, wodurch es möglich ist, den Anfängern nicht nur die Congruenzfälle, sondern auch eine Reihe anderer Lehrsätze recht anschaulich zu übermitteln.

H. E.

Treutlein, P., Prof. in Carlsruhe, Das geschichtliche Element im mathematischen Unterrichte. Vortrag bei der deutschen Naturforscher-Versammlung zu Heidelberg. 32 S. Braunschweig 1890, Otto Salle.

Durch den Vortrag sollte den Besuchern der gelehrten Versammlung gleichsam eine Gastgabe von einem Badenser geboten werden; und es war dies auch eine höchst würdige Gabe, da man beim Lesen dem Gedankengange des Verfassers nur mit freudiger Zustimmung folgen kann; beinahe möchten wir sagen, der Vortragende stellte sich auf einen idealen Standpunkt, denn er verlangt nicht weniger, als dass der Lehrer der Mathematik dem Geschichtsunterrichte durch Ausmalung der Culturbilder unter die Arme greife.

Von dem Grundsatze ausgehend, dass der Wechsel im Wandel der Zeiten das einzig Beharrende ist, muss der Vortragende natürlich die Wahrnehmung bedauern, wie man an den höheren Schulen sich noch immer an die zweitausendjährigen Formen des Euklid klammert, während doch die moderne Geometrie schon seit langem Mittel kennen gelehrt hat, welche die Lehrsätze viel anschaulicher zu übermitteln gestatten.

Der Vortragende, welcher unter den Mathematikern einen sehr wolklingenden Namen besitzt, hatte seinen Gegenstand mit Begeisterung erfasst und außerdem eine Menge beachtenswerter Einzelheiten geboten. Wir erlauben uns daher den Fachgenossen die Beachtung des Vortrages auf das wärmste zu empfehlen.

H. E.

Neue Bücher.

Miltons Pädagogische Schriften und Äußerungen. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. Jürgen Bona Meyer. Langensalza, Beyer & Söhne. 64 S. 75 Pf.

Neudrucke pädagogischer Schriften. Herausgegeben von Albert Richter. I. Geschichte meiner Schulen von Friedr. Eberh. von Rochow. 72 S. 80 Pf. II. Gregorius Schlaghart oder die Dorfschule zu Langenhausen von Johann Ferdinand Schlez. 80 S. 80 Pf. Leipzig, Richard Richter.

Johann Heinrich Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Mit einer Einleitung: Joh. Heinr. Pestalozzi's Leben, Werke und Grundsätze, nebst Anmerkungen, Erläuterungen und Zusätzen von Karl Riedel. 2. Aufl. Wien und Leipzig, Pichler. 199 S. 2 Mk.

Ch. G. Salzmanns Ausgewählte Schriften. Mit Salzmanns Lebensbeschreibung herausgegeben von Eduard Ackermann. Langensalza, Beyer & Söhne. 2 Bände. 5 Mk.

Joh. Friedr. Herbarts Pädagogische Schriften. Mit Herbarts Biographie herausgegeben von Dr. Fr. Bartholomäi. 5. Aufl. neu bearbeitet von Dr. E. v. Sallwürk. 2 Bände. Langensalza, Beyer & Söhne. 5 Mk. 50 Pf.

Dr. Paul Cauer, Staat und Erziehung. Schulpolitische Bedenken. Kiel und Leipzig, Lipsius & Tischer. 94 S. 2 Mk.

Clemens Nohl, Kritik des gesammten Schulwesens, zugleich ein neuer Schulorganismus. 2. Aufl. Neuwied und Leipzig, Heuser. 247 S. 1 Mk. 50 Pf.

A. Goerth, Die Lehrkunst. Ein Führer für Seminaristen, junge Lehrer und Lehrerinnen. 2. Aufl. Leipzig und Berlin, Klinkhardt. 402 S. 5 Mk.

Oswald Förster, Das erste Schuljahr. Theoretisch-praktisches Lehrbuch für Lehrer und Lehrerinnen, sowie zum Gebrauche in Seminarien. 3. Aufl. Leipzig, Fleischer. 336 S. 4 Mk.

Dr. Theodor Tupetz, Gesetzliche Vorschriften über die Schulpraxis. Zum Lehrgebrauche an österreichischen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten und als Hilfsbuch für die Vorbereitung zur Lehrbefähigungsprüfung zusammengestellt. In Einzelausgaben für die verschiedenen Kronländer. Wien, Prag und Leipzig, Tempsky & Freytag. Preis jeder Ausgabe cart. 50 Kreuzer.

Dr. H. Keferstein, Die Confessionsschule und ihre Consequenzen. 2. Aufl. Wien und Leipzig, Pichler. 180 S. 2 Mk.

Arnold Ohlert, Die deutsche Schule und das classische Alterthum. Eine Untersuchung der Grundlagen des gymnasialen Unterrichts. Hannover, Karl Meyer. 185 S. 2 Mk. 40 Pf.

Wilhelm von Tiling, Von dem Rechte und dem Werte der Gymnasialbildung. Eine pädagogische Studie. Leipzig, E. Ungleich. 81 S. 1 Mk. 20 Pf.

Rudolf Pindtner, Die einheitliche Mittelschule. Ein Beitrag zur Lösung der Mittelschulfrage. Linz, Heinrich Korb. 83 S. 1 Mk. 40 Pf.

Dr. Konrad Niemeyer, Gymnasialdirector a. D., Schulreden. Kiel und Leipzig, Lipsius & Tischer. 139 S. 4 Mk.

Emanuel Reinelt, Bürgerschuldirector, Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschulen. Fünf Theile (Ausgabe für fünfclassige Volksschulen). 78, 112, 149, 231 und 315 Seiten. 25, 40, 45, 70 und 95 Kreuzer. Wien und Prag, Tempsky.

Emanuel Reinelt, Sprachbuch für österreichische allgemeine Volksschulen. Ausgabe für fünfclassige Volksschulen. Erstes Heft (zweites Schuljahr) 11 S., 10 Kr.; zweites Heft (drittes Schuljahr) 36 S., 15 Kr.; drittes Heft (viertes Schuljahr) 86 S., 32 Kr.; viertes Heft (fünftes Schuljahr) 78 S., 30 Kr. Wien und Prag, Tempsky.

W. Armstroff, Der Anschauungs- und Sprachunterricht in den Unterclassen der Volks-, Mittel- und Töchterschule. 5. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne. 156 S. 1 Mk. 50 Pf.

Heinrich Zimmermann, Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimatskunde. Mit Berücksichtigung der Winkelmannschen, Leutemannschen und Pfeifferschen Bilderwerke in ausgeführten Lectionen methodisch bearbeitet und mit vielen Erzählungen, Märchen, Fabeln, Räthseln etc. versehen. Braunschweig, Appelhans & Pfenningstorff. 470 S. 3 Mk. 60 Pf.

Dr. Heinrich Sonneck und **Friedrich Czulik**, Methodisches Handbuch der Heimatskunde von Brünn. Mit 11 lithogr. Tafeln und einem Anhange über den Gebrauch der Reliefkarten. Brünn, Karl Winiker. 175 Seiten Text. Preis ?

Ferdinand Behl, Methodik des Rechenunterrichtes in der Volksschule. 3. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne. 196 S. 1 Mk. 50 Pf.

Richard Kalnin, Lehrer a. d. St. Annenschule zu St. Petersburg, Methodisch geordnete Aufgaben für das Kopf- und Tafelrechnen. Einleitung und ausführliche Behandlung der vier Species im Zahlenraume von 1—10. 54 S. 30 Kopeken. Erstes Heft B. Die vier Species im unbegrenzten Zahlenraume mit unbenannten und einfach benannten Zahlen. 62 S. 25 Kop. Zweites Heft. Die vier Species mit unbenannten und benannten ganzen Zahlen. Einführung in die Bruchrechnung. 80 S. 35 Kop. Drittes Heft. Die vier Species in gewöhnlichen und Decimalbrüchen. Verhältnisse und Proportionen. Einfache und zusammengesetzte Regeldetri. 84 S. 45 Kop. Derselbe, Methodisch geordnete arithmetische Aufgaben für das Tafelrechnen. Viertes Heft. Die bürgerlichen Rechnungsarten und Wiederholungsaufgaben über den ganzen Cursus. Anhang: Die abgekürzte Rechnung, von B. Kolbe. 86 und XXVIII S. 60 Kop. Derselbe, Die wichtigsten arithmetischen Regeln nebst Musterbeispielen. 80 S. 60 Kop. In Commission bei H. Schmitzdorff in St. Petersburg.

Joh. M. Lipp, Gesangunterricht nach der analytisch-synthetischen Methode mit Zugrundelegung von Normalliedern. Znaim, Fournier & Haberler. 69 S. 1 Mk. 50 Pf.

Gebrüder Falcke, Einheitliche Präparationen für den gesammten Religionsunterricht in sieben Theilen. II. Band. 80 biblische Geschichten für die Mittelstufe. Mit Lehrbeispielen. Halle a. d. S., Hermann Schroedel. 308 S. 3 Mk.

Paul Walther, Desiderien betreffend den Religionsunterricht. Ein ernstes Wort zur Reformfrage. Wittenberg, Herrosé. 58 S. 75 Pf.

Franz Schindler, Physik und Chemie für Bürgerschulen. In drei concentrischen Lehrstufen. Erste Stufe. Mit 87 Abbildungen. 3. Aufl. Wien, Prag und Leipzig, Tempsky & Freytag. 92 S. 30 Kreuzer.

M. Zeuner, Das Wichtigste über unsere Biene für die Schüler in Oberclassen der Volksschulen und für Fortbildungsschüler. Leipzig, Theodor Thomas. 60 S. 40 Pf.

Verein österreichischer Zeichenlehrer in Wien, Vorschläge zu einer Neugestaltung des Zeichenunterrichtes an Mittelschulen. I. Theil: Allgemeine Grundsätze, Lehrplan für Realschulen, Erläuterungen zu demselben. Wien, Manz. 55 S.

Gustav Dullo, Volkswirtschaftslehre in gemeinverständlicher Darstellung. 2. Aufl. Berlin, J. J. Heine's Verlag. 134 S. 1 Mk. 25 Pf.

Dr. Ernst O. Stiehler, Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Zugleich eine Einführung in das Studium unserer Reformschriften. Nebst einem ausführlichen Quellenverzeichnisse. 58 S. 1 Mk. 20 Pf.

Derselbe, Streifzüge auf dem Gebiete der neusprachlichen Reformbewegung. 72 S. 1 Mk. 40 Pf. Beide in der N. G. Elwertschen Verlagsbuchhandlung in Marburg.

Dr. Sigmund Rembold, Medicinalrath, Schulgesundheitspflege. Tübingen, Laupp. 191 S. 3 M.

J. Bollinger-Auer, Handbuch für den Turnunterricht in Mädchenschulen. Mit 102 Illustrationen. Zürich, Orell Füssli & Co. 190 S.

Dr. Eitner, Gymnasialdirector, Die Jugendspiele. Ein Leitfaden bei der Einführung und Übung von Turn- und Jugendspielen. Mit 52 Abbildungen. 2. Aufl. Kreuznach und Leipzig, Voigtländer. 156 S. 2 Mk.

H. Raydt, Das Jugendspiel. Vortrag. Mit 60 Abbildungen. Hannover, Karl Meyer. 32 S. 50 Pf.

N. C. Rom, Praktische Einführung in die Knaben-Handarbeit für Lehrer und Lernende. Mit 381 Abbildungen. Leipzig, Peter Hobbing. 312 S. 3 Mk.

X. Deutscher Congress für erziehliche Knaben-Handarbeit zu Straßburg i. Els. am 23., 24. und 25. August 1890. Herausgegeben vom Deutschen Verein für Knaben-Handarbeit. Görlitz, Vierling. 188 S. 2 Mk.

Deutsche Schriften für nationales Leben. 1. Reihe, 1. Heft. Nationale und humanistische Erziehung! Von Karl von Kalckstein, Minna Cauer und Albert Eulenburg. Kiel und Leipzig, Lipsius & Tischer. 48 S. 1 Mk.

Franz Dittmar, Schulstaub und Sonnenschein. Erzählungen aus dem Schülerleben deutscher Vergangenheit. Mit Zeichnungen von Ebersberger. Leipzig, Spamer. 139 S. 2 Mk.

Emil Neubürger, Edle Menschen und Thaten. Frankfurt a. M., Mahlau. 332 S. 4 Mk.

Otto Sutermeister, Im Abendgold. Neue Dichtungen. Frauenfeld, Huber. 232 S. 3 Mk. 40 Pf.

Maurus Hoffmann, Leitfaden der Ästhetik. Zum Schulgebrauch und zur Selbstbelehrung. Wien, Perles. 90 S.

Dr. Friedrich Knauer, Director des Wiener Vivariums, Der Naturhistoriker. Organ des Wiener Vivariums. Illustrirte naturgeschichtliche Wochenschrift für Schule und Haus zur Verallgemeinerung naturgeschichtlichen Wissens, Anregung zur Naturbeobachtung, Anleitung bei Einrichtung von Aquarien, Terrarien, Volièren, Lehrmittelsammlungen, Schulgärten etc. Neunter Jahrgang. 4 fl. = 8 Mk. Wien, k. k. Prater, Hauptallee Nr. 1.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Für die Sommerszeit halte bestens empfohlen

Spiele für die Volksschule.

Herausgegeben von

Johannes Stangenberger.

Fünfte, vielfach verbesserte u. vermehrte Auflage.

8°. eleg. geh. Preis 80 Pf., eleg. kart. 1 M.

Diese neue Auflage des altbekannten Spielbuches, welches in neuester Zeit vielfache Nachahmungen gefunden, hat infolge des v. Goßlerschen Erlasses vom 27. Oktober 1882 eine vollständige Umarbeitung und Erweiterung erfahren und zwar hauptsächlich auf dem Gebiete der sog. Turnspiele. Während die früheren Auflagen nur 122 Nummern zählten, ist die vorliegende neue auf 150 Nummern erhöht worden und bringt in geordneter Zusammenstellung 30 Sing- und Liederspiele für das Kindergartenalter, 21 Spiele für Knaben und Mädchen im Alter bis zu 9 Jahren, 39 Turn- und andere Spiele für Knaben und 10 Spiele für Mädchen über 9 Jahren, ferner 44 Gesellschaftsspiele; außerdem 44 Pfandauslösungen, 50 Vexier- und Rätselfragen, eine Anzahl Abzähl-Worte, sowie Anleitung zu Hausmuseen und Gartenfreuden der Jugend; endlich einen vollständigen Lehrplan für den Turnunterricht in der Volksschule für Knaben und Mädchen.

Gegen Einsendung des entfallenden Betrags in Briefmarken bin ich gern zu direkter frankierter Zusendung bereit.

Leipzig u. Berlin W. 35 (Lützowstr. 11).

Julius Klinkhardt.

In meinem Verlage ist soeben erschienen:

Praktische Orgelschule.

Enthaltend

Übungen für Manual, Pedal, Choräle mit Zwischenspielen, Präludien, Postludien, figurirte Choräle u. Choralvorspiele, Fugen u. Sonaten-Sätze

von verschiedenen Meistern.

Nach pädagogischen Grundsätzen gewählt, geordnet und in dem

Handbuch zur praktischen Orgelschule

mit

unterrichtlichen Bemerkungen, Zergliederungen und Erläuterungen begleitet.

Für sich bildende Orgelspieler, insbesondere für den Orgelunterricht in Seminarien und Präparanden-Schulen.

Herausgegeben von

Dr. Friedrich Wilhelm Schütze,

ehemaliger Direktor des Schullehrer-Seminars zu Waldenburg in Sachsen, K. S. Ober-Schulrat und Ritter des K. S. Verdienstordens I. Kl.

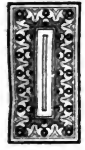
Achte Auflage.

Pr. kompl. (Beispielbuch u. Handbuch) brosch. 6 M. eleg. geb. in Ganzleinen mit Goldpressung 7 M. 50 Pf.

Das Werk ist vom Kgl. preuß. und Kgl. sächs. Ministerium zum Gebrauch an den Seminarien empfohlen worden.

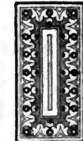
Leipzig.

Julius Klinkhardt.



Die Zukunft unserer Kinder.

Ein Ratgeber bei der Wahl eines Berufes für alle Lebensgebiete im Staatsdienst wie in Privatstellung. Die verschied. Berufsarten in Wissenschaft u. Kunst, Handel, Verkehr u. Gewerbe, betrachtet nach ihren Licht- u. Schattenseiten u. in ihren Anforderungen u. Gewährleistungen. Nebst e. Anhange über *die weiblichen Berufszweige.* Für Eltern, Vormünder, Lehrer u. heranwachsende Schüler bearb. von **L. Mittenzwey. Preis 3 Mk., eleg. geb. 4 Mk.** Zu beziehen d. alle Buchh. oder direkt portofrei von ***JULIUS KLINKHARDT*** in ***LEIPZIG*** und ***BERLIN W., 35.***



In meinen Verlag ist übergegangen:

Deutschlands Kulturgeschichte.

In ihren Grundzügen für

Schule und Haus

von

Dr. Hermann Hoffmeister.

Preis brosch. 3 Mark.

Ansichts-Exemplare sind durch jede Buchhandlung zu beziehen.

Leipzig und Berlin W.

Julius Klinkhardt.

Verlag von **Friedrich Vieweg & Sohn** in **Braunschweig.**

(Zu beziehen durch jede Buchhandlung.)

Soeben erschien:

Die soziale Aufgabe der höheren Schulen.

Vortrag, gehalten in der Gehe-Stiftung zu Dresden am 7. Febr. 1891

von **Dr. Otto Willmann,**

Professor der Philosophie und Pädagogik an der deutschen Universität in Prag.

8. geh. **Preis 30 Pf.**

Für Abiturienten, Schulamts-Kandidaten und Aspiranten der **Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung** empfehle die in meinen Verlag übergegangenen, durch die pädagogische Presse vielseitig bestens empfohlenen:

Examen-Katechismen.

Repetitionsbücher

für

Zöglinge höherer Unterrichtsanstalten u. Aspiranten der Mittelschullehrer- bezw. Rektoratsprüfung

von

Dr. Hermann Hoffmeister.

Heft 1: Das positive Wissen in d. Religion. 2. verb. Auflage . . . . M. 2,40
„ 2: Deutsche Sprache und Litteratur „ 3,50
„ 3: Pädagogik. 2. verb. Auflage . „ 2,—
„ 4: Allgemeine Weltgeschichte . . „ 3,—
„ 5: Deutsche Kulturgeschichte . . . „ 3,—
„ 6: Brandenb.-preuß. Geschichte . „ 2,25
„ 7: Geographie . . . . „ 3,50

Als Ergänzungsheft zu Heft 3:

Comenius und Pestalozzi, als Begründer der Volksschule. Wissenschaftlich dargestellt M. 1.50.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen, doch ist die unterzeichnete Verlagsbuchhandlung gern bereit, bei vorheriger Einzahlung oder Einsendung von Briefmarken (auch **einzelne** Bändchen!) direkt und franko zu übersenden.

Leipzig und Berlin W. 35.

Julius Klinkhardt.

Zur **Neueinführung** halte bestens empfohlen!

Lehr- und Lesebuch

für

städtische und gewerbliche

Fortbildungsschulen.

Zugleich als Volksbuch herausgegeben von

Ernst Stötzner,

6. Aufl. 24 Bogen. Preis 1 M. 20 Pf., dauerhaft geb. 1 M. 55 Pf.

☛ Für **Bayern u. Preußen** existieren hiervon besondere Ausgaben. ☚

Lehr- und Lesebuch

für

ländliche Fortbildungsschulen.

Zugleich als Volksbuch herausgegeben von

Hugo Weber,

5. Aufl. 19 Bogen. Preis 1 Mark, dauerhaft geb. 1 M. 35 Pf.

Auch hiervon ist eine **Ausgabe** für **Preußen** erschienen.

Bekanntlich ist gerade für Fortbildungsschulen die Beschaffung einheitlicher Lehrmittel außerordentlich erschwert, da diese Schulen den speziellen lokalen Verhältnissen anzupassen sind; deshalb war der zu bietende Lesestoff im großen und allgemeinen auch für den städtischen und ländlichen Charakter dieses Schulunterrichtes zu sondern und wird nun in beiden Büchern in mustergiltiger und systematischer Auswahl geboten.

Nachdem nun binnen kurzer Zeit fünf starke Auflagen der beiden Bücher erschienen und in der letzten alle nötigen Verbesserungen berücksichtigt sind, wird der Text des Buches voraussichtlich auf viele Jahre hinaus unverändert bleiben.

Der außerordentlich **billige** Preis wird die Anschaffung sehr erleichtern, auch ist die Verlagshandlung gern bereit, bei der **ersten Einführung besonders günstige Bezugsbedingungen** zu stellen und wolle man sich die Bücher gefl. direkt zur Ansicht verschreiben.

Leipzig und Berlin W 35.

Julius Klinkhardt.



Lehrerbildungsanstalt des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit zu Leipzig.

Kurse zur Ausbildung von Lehrern im

Handfertigkeitsunterricht.

Programme durch **Dr. W. Götze** in **Leipzig.**

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Hierzu drei Beilagen: 1. vom **Bibliographischen Institut** in **Leipzig.** 2. von **H. Hurwitz & Co.** in **Berlin.** 3. von **Carl Merseburger** in **Leipzig.**

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XIII. Jahrgang.

10. Heft, Juli 1891.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 10. Heftes.

Die erzieherische Einwirkung Pater Abrahams a Sancta Clara auf das österreichische Volk.

Von Dr. Willibald Nagl-Wien.

In den Abhandlungen über „Bauernreligion“, über „Autoritätencult“ und „Bäuerlichen Idealismus“ haben wir es in diesen Blättern versucht, an einem enger begrenzten Zweige des bayerisch-deutschen Sprachstammes den Gegensatz zwischen Natur und Manier, zwischen ureigener Anlage und octroyirten moralisch-religiösen Grundsätzen näher zu beleuchten. Wir haben diese octroyirten Grundsätze wiederholt unter dem Namen „Manier“, „Maniersystem“, auch „Zwangssystem“ zusammengefasst und dessen üble Seiten des weiteren besprochen.

Wir dürfen aber dabei nicht ungerecht sein gegen jene Männer, welche vor Jahrhunderten mitgewirkt haben, dieses System in unserem Landvolke zu befestigen; denn dasselbe hatte damals, wie wir sehen werden, eine gewisse momentane Berechtigung, und es wird nicht ohne Interesse sein, nachzuspüren, wann und von wem besonders ein solches Moralsystem in die breiten Volksschichten gebracht worden ist.

a) Wir werden von vornherein keine schiefe Vermuthung aussprechen, wenn wir die Zeit der Gegenreformation unter Ferdinand II. als die Einführungszeit des heutigen Moralsystems der Landleute bezeichnen. Vor der Reformation waren letztere diesem System gewiss nicht zugethan; denn die heutigen Bauern wären nie protestantisch geworden. Auch erscheint der ganze Charakter des österreichischen Landvolkes in jener Reformationsperiode so energisch und kräftig, wie er nach Einführung des oben erwähnten Systems sich gewiss nicht hätte erweisen können. Ferner stimmt mit unserer Vermutung der Umstand, dass dieses System tiefer wurzelt im Landvolk auf dem flachen Lande, wo geistliche und weltliche Obrigkeiten besser an den Bauer herankonnten, als weiter hinein im Gebirge. Ja, in den unzugänglichsten Gebirgsthälern sind die Holzknechte noch heute protestantisch, so z. B. unweit von Neunkirchen in Nasswald und anderwärts. Wenn also die

Protestanten nur noch in den Bergen zu treffen sind, so ist offenbar das in der Ebene herrschende System, das den protestantischen Holzknechten fremd ist, gleichsam als jüngere Schichtenlagerung, ein nachreformatorisches. Jene Holzknechte sind weit leidenschaftlicher, leichtsinniger, unbeständiger, dabei aber auch viel weicher, empfänglicher, naiver und unmittelbarer als der Bauer in der Ebene; sie haben eben nicht die katholische Manier-Schulung des 17. und 18. Jahrhunderts durchgemacht. Diese Schulung ist von den höheren Ständen, welche damals im alleinigen Besitz der besseren Bildung waren — von geistlichen und weltlichen — gemeinsam gehandhabt worden. Damit stimmt auch ein äußerliches, jedoch nicht unbedeutsames Zeichen überein. Das gänzliche Rasiren des Bartes wurde im letzten Viertel des XVII. und hinüber ins XVIII. Jahrhundert unter den Gebildeten weltlichen Standes neuerdings Mode, nachdem das Zustutzen des Bartes schon im Reformationszeitalter Brauch gewesen. Die gleichzeitigen conservativen Elemente machen Front gegen die einreißende Geckerei, und der wackere Pater Ulrich Megerle predigt mit Eifer gegen die gänzlich rasirte „Ledergoschen", wie er sich ausdrückt. Das gemeine Volk scheint im ganzen und großen die Bärte von jeher voll getragen zu haben, wie aus den Abbildungen der Meistersinger, aus verschiedenen Titelvignetten, z. B. des Rollwagenbüchleins 1557, des Lalenbuches 1598, auch aus den Illustrationen zu Murners Schelmenzunft 1512 erhellt. In einem deutschen Münchner Codex aus derselben Periode wird das Scheren des Bartes als „pehemische Sitte" verpönt. Es ist gewiss das Zeichen eines engen Anschlusses des Landvolkes an die Gebildeten, wenn es nun von diesen auch die Mode des gänzlichen Rasirens für allgemein übernehmen mochte. Und wieder sehen wir, dass das Volk am flachen Lande sich für diese neue Mode am meisten zugänglich erwiesen hat; weiter ins Gebirge hinein blieben schon die Schnurrbärte, und in den am wenigsten zugänglichen Gegenden der Alpenländer sogar Vollbärte.

Es muss demnach eine Zeitlang ein verhältnismäßig enger Verkehr zwischen Volk und Gebildeten stattgefunden haben. Darauf weist, außer diesem äußerlichen Zeichen des Bartscherens und vielleicht auch der rococo-artigen Kleidung unseres Bauernvolkes auf dem flachen Lande, besonders dessen tiefe Überzeugung von dem oben dargelegten künstlichen Moralsysteme hin. Der Bauer wehrt sich ja sonst hartnäckig gegen alles Fremde, Octroyirte, und wenn er es schon äußerlich hinnehmen muss, so bleibt er innerlich stets dagegen eingenommen. Von diesem innerlichen Widerstand ist aber keine Spur

zu bemerken, nicht der geringste Rest von Erbitterung gegen jene Stände, die ihm dieses System beigebracht, und die ganze Abneigung gegen die heutigen „Herrischen" gründet sich geradezu darauf, dass letztere von diesem Systeme zurückgekommen sind. Heute — und wol schon seit 9 bis 10 Decennien — besteht dieser rege Verkehr zwischen Intelligenz und Landvolk nicht mehr, das Landvolk bleibt also auf der Bahn, in welche es vor dieser Zeit eingelenkt hatte; es bildete sich eine große Kluft zwischen Intelligenz und Volk, und die Geistlichkeit, der allein das Vertrauen des Landvolkes geblieben, wird diese Kluft nicht beseitigen. Die Geistlichkeit, in einer traurigen Ideenlosigkeit befangen, bestärkt in falscher Volksthümlichkeit die Landleute womöglich in der alten „christlichen" Richtung und liebäugelt zugleich auf der anderen Seite mit der volkentfremdeten Intelligenz, zu der sie in innerem Widerspruch steht. Dadurch ist der Geistliche in eine leidige Stellung gedrängt, die er bei seinem praktischen Wirken überall lebhaft empfinden muss.

b) In jener Zeit jedoch, wo dem Landvolk sein gegenwärtiges Moralsystem beigebracht worden ist, gab es aber keine von der Geistlichkeit unabhängige Intelligenz in Österreich. Der Clerus allein wirkte nach eigenem Ermessen auf das Volk ein: die weltliche Obrigkeit, die weltlichen gebildeten Stände durften dies entweder nur mittelbar durch den Clerus, oder höchstens im Sinne des Clerus unmittelbar. Wir können also unsere Frage: „Inwieferne bestand im XVII. und XVIII. Jahrhundert ein so reger Verkehr zwischen Intelligenz und Landvolk?" dahin beschränken und modificiren: „Inwieferne bestand und wie entstand in jener Zeit ein reger Verkehr zwischen Geistlichkeit und Landvolk?" — und wir werden vor allem die Volksthümlichkeit des österreichischen Clerus in der angezogenen Periode zu beleuchten haben.

Betrachten wir uns einmal den Apparat, welcher dem Clerus hier im südöstlichen Niederösterreich zur Verfügung stand. Vor allem eine große Anzahl von Pfarreien, Klöstern, Kirchen und Kapellen. Zunächst im äußersten Winkel des Landes gegen Ungarn und Steiermark sechs uralte Pfarren, die von dem populären Stifte Reichersberg im heutigen Oberösterreich mit Augustiner-Chorherren besetzt werden; von den zahlreichen Klöstern überlebten selbst noch den Josephinischen Klostersturm eine beträchtliche Anzahl: so das Kloster bei Gloggnitz, das Minoritenkloster in Neunkirchen, das Kapuziner- und das Cistercienserkloster in Wr.-Neustadt, das große Cistercienserkloster in Heiligenkreuz bei Baden, allein für drei Klöster zu rechnen, das

Franciscanerkloster in Maria-Enzersdorf, zu unterscheiden vom Augustiner-Barfüßerkloster Maria-Brunn, wo Abraham a St. Clara sein Noviziat machte; ferner noch circa sechs Klöster in Wien, welche ihre Ordensmitglieder ebenfalls zum großen Theile auf dem Lande wirken lassen. Die Minoriten, Franciscaner, Kapuziner, Benedictiner, Cistercienser und Augustiner sind nicht unpopuläre Orden in Österreich — zum Unterschiede von den Jesuiten, Dominicanern etc. Dazu kam noch ein zahlreicher Säcularclerus, der bei St. Stephan in Wien erzogen wurde und wird. Die Klöster besaßen reiche Bibliotheken, mit denen sie das ganze geistige Revier beherrschten; sie setzten einen reichen und glänzenden liturgischen Apparat (in monumentalen und beweglichen Altären, Lichtern, Bildern, Processionen, Musik etc.) in Bewegung, so dass sie schon hierdurch, meint man, aller Augen und Herzen bezaubern mussten, denn außerhalb der Kirche sah der gemeine Mann nie etwas Schönes; jeden Sonn- und Feiertag wurden mehrere Predigten gehalten: morgens eine Homilie, vor dem Hochamte eine längere Predigt, nachmittags eine „Christenlehre“; außerdem gab und gibt es noch eigene Fasten-Predigten, jetzt auch noch Mai-Predigten u. s. w. Die Klöster darf man sich nicht, wie heute, mit einigen alten, ruhebedürftigen Herren bevölkert denken; vielmehr waren dieselben mit jungen, kräftigen, gesunden Leuten angefüllt, die älteren Herren kamen gewöhnlich zum Ableben in ein Centralkloster des Ordens; und außer den Priestern hatte man noch eine große Anzahl von Laienbrüdern, die den Habit trugen und den niederen Kirchendienst, die gewöhnlichen Hausarbeiten und die nöthigen Schneider- und Schusterarbeiten verrichteten, dabei aber zugleich bei öffentlichen Processionen und Umzügen den Pomp und das Aufsehen vermehren halfen. Um auch im Volke selbst specielle und verlässliche Personen zur Verbreitung des klösterlichen Geistes zu haben, wurden großartige „Bruderschaften“ gestiftet: so eine Sebastiani-, eine Michaels-, eine Marienbruderschaft etc., die alle gut organisirt waren und sogar reiche Geldmittel sich sammelten. Vor allem sind aber hier die Laienorden oder sogenannten dritten Orden zu betonen (Tertiarii ordinis St. Francisci, St. Benedicti etc.), deren Mitglieder in ihrer bürgerlichen Behausung verbleiben, sogar sich verehelichen können, jedoch durch wöchentliches Beichten und Communiciren, sowie durch häufigen persönlichen Verkehr mit den Geistlichen in stetem Contact mit diesen verbleiben. Ein Bauernort mit etwas über 200 Einwohnern zählt z. B. noch heute circa 10 solcher glaubenseifriger Personen, meist ältere Mütter und Jungfrauen. Gewiss war das Verhältnis seinerzeit für die Kirche ein weit günstigeres und

waren auch mehr Männer dabei. Die Klöster, deren in der guten Zeit wenigstens 30, wenn nicht mehr, über das Viertel U.-W.-W. zerstreut waren, glichen also reich dotirten geistlichen Volksakademien, welche durch einen unerschöpflichen Vorrath von Mitteln die Menge zu bearbeiten hatten. — Rechnet man noch hinzu, dass im XVII. und XVIII. Jahrhundert auch die Staats- und herrschaftlichen Beamten sowie das Militär bei allen möglichen Anlässen der Kirche und in dieser dem Clerus öffentlich huldigen, in ihren eigentlichen Amtshandlungen überall auf das Religiöse die weitgehendste Rücksicht nehmen mussten und somit das Gewicht des Clerus dem Volke gegenüber noch ausgiebig verstärkten, — dann wird man bekennen müssen, dass ein so reicher, wol organisirter und disciplinirter Apparat nur von einem kräftigen, fähigen Geiste beseelt zu werden braucht, um die unwiderstehlichste Wirkung auszuüben.

c) Diesem Apparate gegenüber stand ein ungebildetes, naives, rohes, ausgelassenes Volk. Ist ja doch der Grundcharakter des bayerisch-österreichischen Stammes von jeher ein grob-sinnlicher gewesen, wie Schmeller (B. Wbch. I. 161), Wackernagel (Haupt's Zeitschrift VI. 255 f.), Karajan (Wiener Sitz.-Ber. XLII.) und Weinhold (Bayer. Gramm. S. 11) dargethan haben. Das österreichische Volk war, nachdem es protestantisch geworden, nachdem es die Klöster zerstört und geplündert und theilweise eine wirre Anarchie herbeigeführt hatte, in der Gegenreformation vielfach mit Waffengewalt niedergeworfen und „katholisch gemacht“ worden. Die geistige und sittliche Verfassung dieses Volkes muss daher nach der Gegenreformation eine durchaus elende und trostlose gewesen sein Nun drängte sich noch das a s c e t i s c h - christliche Moralsystem heran, getragen vom frisch erstarkten katholischen Clerus, der von obenher kräftigst unterstützt wurde. Da das Landvolk in seiner totalen Bildungslosigkeit dieser Macht gegenüber allem Anscheine nach völlig wehrlos war, da es keinen anderweitigen Bundesgenossen fand, indem kein Gelehrter öffentlich gegen die Geistlichen etwas einwenden durfte, kein aufklärendes Buch durch die strenge Censur bis in die Hände des Landvolkes hätte passiren können, welches zudem des Lesens unkundig war, so sollte man glauben, unser Landvolk müsse s o f o r t auf das neue System eingegangen sein. A b e r d e r B a u e r b e s i t z t e i n e W a f f e, die ihn gegen alles Fremde und Neue, das man ihm aufdrängen möchte, schützt, u n d d i e s e W a f f e i s t s e i n W i t z. Was dem Bauer neu ist, das verfolgt er, wenn es ihm nicht sofort aufs höchste und dauernd imponirt, mit einer unglaublich vielseitigen und gewandten Ironie. Die Ironie

steigert sich zum Sarcasmus, wenn dieses Neue schärfer und näher an den Bauer herantritt. Namentlich bei den Wirtshausconventikeln befinden sich immer einzelne Personen, welche eine wahre Virtuosität bekunden in der Improvisirung solcher ironischer und sarcastischer Witze. Diese Witze pflanzen sich fort, nisten sich tief in die Herzen derer ein, die sie gehört — und wenn dann der persiflirte Gegenstand wieder irgendwo zur ernsten Verhandlung kommt, so können die Bauern das Lachen nicht verbeißen. Dadurch wird jede geistige und pädagogische Einwirkung auf die Landleute paralysirt, und wer ihrem Witz nicht zu begegnen weiß, verfängt nicht bei ihnen. Diese Eigenheit der Ironie wurzelt so tief im Österreicher, dass er eine Menge von ironischen Redewendungen bereits ganz unbewusst gebraucht; und wo er an anderen nichts zu bespötteln weiß, spottet er über sich selber.

d) 1. Wir müssen jetzt einen Namen nennen, der einen Wendepunkt in der Entwickelung der unteren Volksschichten unseres Landes bezeichnet, einen Namen, dessen hohe Wichtigkeit bis heute noch nicht gewürdigt ist; nur ein Österreicher könnte dies, und die meisten Literarhistoriker sind bis jetzt Nicht-Österreicher gewesen; nur beim Studium des österreichischen Volkslebens kann es geschehen, und dieses Studium wurde bis jetzt vernachlässigt. Der Name, den wir meinen, lautet: Abraham a Sancta Clara. Die Literaturgeschichte kennt, oder besser gesagt, berücksichtigt von der Reformation bis zu den Dichtern und Jesuiten Denis und Mastalier — also bis zu der Zeit, wo sich auch die österreichische Intelligenz vom Clerus unabhängig zu machen begann, so dass man im Jesuitenorden sich entschloss, der Intelligenz auf der neuen Bahn womöglich nachzugehen — also innerhalb voller 200 Jahre keinen anderen österreichischen Schriftstellernamen, als den des Barfüßers Abraham. Die Reformation und Gegenreformation ließ einer ruhigen geistigen Thätigkeit allerdings keinen Raum. Aber die ganze Zeit von ca. 1670—1770 füllte in Österreich der Geist Abrahams aus. Clerus und Intelligenz waren damals in Österreich durch die Bemühungen der Regierung fast gleichbedeutende Begriffe geworden. Der lateinisch gebildete Clerus nährte sich geistig von der älteren und jüngeren lateinischen Literatur, und zu einer außergewöhnlichen, curiosen Belustigung genügten Abrahams Schriften vollständig: er ist ja in denselben nicht nur Homilet, er ist auch „Fabulist", er ist Lyriker, selbst Dramatiker, vor allem aber — Komiker. Und während Abraham durch seine Schriften einerseits dem, ich möchte sagen, belletristischen Bedürfnisse des Clerus genügte — soweit dieser ein solches bezugs der deutschen Sprache fühlte —

genügte er zugleich im vollsten Maße für das praktische Bedürfnis der Geistlichkeit, indem er sie befähigte, auf das Volk wirksamen Einfluss zu üben und so den einzig befolgten Zweck, die Gewinnung des Volkes für das diesem noch neue ascetisch-katholische System, zu erreichen. Die damalige geistliche Schule stand dem Volksthümlichen zu schroff gegenüber, als dass sie ohne das durch Abraham in sie hineingebrachte Element das Volk hätte an sich fesseln können. Wir merken aus den Einleitungen zu Abrahams Werken, dass dem klugen Augustiner dieser Umstand gar wol bewusst war, denn er sagt z. B. in der Widmung des IV. Bandes des „Judas der Ertzschelm“: „Weil ich aber in Sorgen stehe, dass dieses schlechte (d. i. schlichte, nicht gelehrtenmäßige) Buch möchte bei der Hochansehnlichen Schull gar zu nieder seyn und mir folgsamb hierdurch zu Saltzburg mehrer die Suppen versaltzen, darum hab ich anstatt Deroselben Euer Hochwürden vnnd Gnaden (Abt Raymundus zu Salzburg) erkieset, deme ich diese wenige Blätter demüthigst dediciere“, ... „dessen angeborne Demuth (d. i. Volksthümlichkeit) dem ganzen Österreich, vnd nachmals auch mir sattsamb bekandt.“ Ferner sagt er schon in der Vorrede des I. Bandes: „Wessenthalben (d. i. wegen der eingestreuten Schwänke und Fabeln) ich gar wol glauben will, dass einige ernsthaffte Catones oder Platones über etliche hierinn begriffene Ziel die Nasen rumpffen werden“; . . . . „mein Gott, als ein genauer Gemüts-Erforscher weiß es, was gestalten ich zu keinem andern Ziel und End dergleichen Ding habe eingemengt, als dass ich diejenige meresten Theils schämlose und zähmlose Welt zu dem guten locke, welche sich nicht anders, als durch dergleichen Keder fangen lasset.“ Ich glaube, wir verstehen heute die Beweggründe Abrahams vollständiger, als der versirte klösterliche Weltmann dieselben vor der gleichzeitigen geistlichen Schule einerseits oder gar vor dem gleichzeitigen unverständigen Volke andererseits gestehen durfte. Abraham gab seinen Schriften und Reden aus natürlicher Neigung den eigenthümlichen Charakter: denn ohne unmittelbare Neigung und Liebe, die gar nicht eines äußeren Beweggrundes bedarf, kann man in einer Sache nie so trefflich sein, wie Abraham in seiner Volksthümlichkeit. Abraham war nur froh, dass er für diese seine Neigung einen Zweck ausfindig gemacht, gleichsam einen plausiblen, schlagenden Entschuldigungsgrund gegenüber der einseitigen geistlichen Schulweisheit und auch gegenüber dem eigenen Gewissen, welches ja durch Gelübde und Weihe in allen Pflichten engagirt war, die nicht nur die katholische Kirche an sich, sondern die Zeitanschau-

ung noch überdies dem Ordens- und Priesterstand auferlegte. Und in vieler, vieler Hinsicht ist ja auch der kluge Weltmann Abraham nur ein Sohn seiner Zeit, oder, noch specieller, gar nur ein Sohn der gleichzeitigen katholisch-theologischen Richtung. Allerdings musste dieser nachträglich gefundene Zweck, als die einzige Münze, mittels derer er seine Ansichten und Neigungen mit seiner gebildeten Umgebung austauschen konnte, nach und nach in seinem Bewusstsein immer mehr an Boden gewinnen und auf die in ihren natürlichen Anfängen und Zielen unbewusst gebliebene Neigung einen stets bestimmender werdenden Einfluss ausüben. — Und gerade, weil Abraham das Volksthum liebte, weil er das Volk von dessen Innerem heraus beobachtete, alle Bedürfnisse desselben wie dessen Geschmack genau kannte, allen geistigen Anforderungen eben dieses Volkes begegnete und Genugthuung werden ließ, so wurde auch das (sonst ungebildete) Volk durch die ebenso vielseitigen als gehaltvollen Reden und Schriften Abrahams innerlich ausgefüllt und zufriedengestellt. Wir werden uns also jetzt nicht mehr wundern, dass es von 1670—1770 in Österreich keinen bedeutenden Schriftsteller gab, als allein unseren Abraham: denn dieser genügte allen Ansprüchen der Intelligenz wie des Volkes, und beide hatten lange an seinen Werken zu verdauen, bis jener gegenseitige Ausgleich zwischen ihnen sich thatsächlich vollzogen, welcher in Abrahams Ideen vorgezeichnet lag, und bis Intelligenz und Volk den ganzen geistreichen Apparat auf den Grund gekostet und ausgekostet, mit welchem Abraham seine Ideen zu deren wirksamer Anempfehlung ausgestattet hatte. Wir werden aber nicht einstimmen in den Vorwurf, dass der angezogene Zeitabschnitt in Österreich eine Periode der absoluten geistigen Unthätigkeit war. Freilich war der geistige Process, der sich vollzog, ein social-innerlicher, nämlich der Ausgleich zwischen Geistlichkeit (oder Intelligenz) und Volk, ein Process, für den der auswärtige Literarhistoriker und Geschichtschreiber allerdings nicht früher ein Verständnis haben kann, als wir selber.

2. Und wie konnte Abraham, der einzige Mann, diese große Wirkung hervorbringen? Stellte er sich etwa als Obmann an die Spitze eines großen Vereines oder einer Akademie, die seine Ideen verwirklichen sollte? Nichts dergleichen. Er hatte ein feines Gefühl für das Bedürfnis der Zeit, für die Lage der Verhältnisse, und war von vornherein natürlich beanlagt, diesen Bedürfnissen, diesen Verhältnissen, die im schreienden Gegensatz zwischen Gebildeten und Volk cumulirten, abzuhelfen. Mit diesem Feingefühle und dieser Kraft

nun schuf er vor allem ein großes einschlägiges Werk in seinem „Judas der Ertzschelm“, das er in die Welt hinausschickte und dessen Zeitgemäßheit sofort in dem Grade überall einleuchtete, dass es den ganzen praktisch wirkenden Clerus gewann und aufs stärkste anregte. Allerdings mochte die Autorität seiner Schriften noch erhöht worden sein durch seine Stellung als Hofprediger (seit 1669), als Ordensdefinitor und seit 1689 als Provinzial der deutschen Ordensprovinz, als welcher er sogar einen directen Einfluss auf sämmtliche Augustiner-Barfüßer Deutschlands übte. — So fuhr denn auf einmal ein belebender Geist in den oben dargestellten kirchlichen Apparat und setzte ihn in Bewegung und Thätigkeit. In allen Klosterbibliotheken wurden, wie man sich noch jetzt überzeugen kann, Abrahams Werke aufgestellt und gelesen, allenthalben wurde nach denselben vorgegangen, gelehrt und gepredigt. Bald erschienen auf Abrahams Namen lautende Auszüge und Nachahmungen und eine Reihe von Predigern und Moralisten — wie Callenbach (z. B.: „Uti ante hac, Auff die alte Hack“), Selhamer (Predigten 1694) u. a. m. — veröffentlichten Arbeiten, denen man die Abrahamische Schule schon auf der ersten Zeile ansieht. Auch in den Juxbüchern jener Zeit tritt nicht selten der „Pater Fabelhans“ auf. In den Dialectdichtungen Lindermayr's (Ende des vorigen Jahrhunderts) ist Abrahams Einfluss unverkennbar. Noch in der Gegenwart findet der Prediger des 17. Jahrhunderts angesehene Nachahmer; wenigstens stimmt das Urtheil der katholischen Wiener dahin überein, dass ihr P. Max Klinkowström ein modernisirter Abraham sei, und ich selber gestehe gern, dass ich erst durch etliche seiner Kanzelvorträge die Werke Abrahams habe richtig betonen und lesen und deren Disposition und Satzbau verstehen gelernt. Dem Beispiele des Jesuiten an der Universitätskirche folgten und folgen wiederum verschiedene andere ständige Prediger der Wiener Kirchen nach, und der Beifall, den das Wiener Volk allen diesen — allerdings mehr oder minder freien — Copien Abrahams noch immer zollt, fällt zum größten Theil auf den vor 180 Jahren verstorbenen Barfüßer zurück. Österreichische Volkskalender frischen fortwährend das Gedächtnis des merkwürdigen Mannes auf, und selbst unter dem in der Vergangenheit sonst so wenig bewanderten Landvolk ist Pater Abraham noch ein gut klingender Name. — Und worin lag eigentlich die zwingende Kraft des Abrahamischen Wortes? — **Im volksthümlichen Witz.** Wir sagten oben, dass der gemeine Mann in Österreich, besonders auf dem Lande, der Intelligenz gegen-

über keine andere geistige Wehr und Waffe besitze, als seinen derben und unerschöpflichen Witz; — und diesem Witze kam Abraham mit Überlegenheit zuvor. Was auch der Spötter im Wirtshausconventikel nachträglich über Abrahams Predigt witzeln mochte, es blieb alles weit zurück hinter dem Eindruck, den der witz- und spitzfindige Prediger gemacht. Und indem dieser seinen Zuhörern die Witze im vorhinein aus dem Munde und aus dem Herzen griff, hob er gleichsam ihre ganze Seele mit heraus, verarbeitete, beschnitt, ergänzte, kurz modulirte dieselbe nach seinem eigenen Geiste und stellte ihnen diese umgemodelte Seele, die nun Abrahams Stempel trug, zurück.[1]) Wenn die Zuhörer auch nicht momentan aus dem alten Geleise rückten, wenn sich auch Abraham zum öftern beklagt, dass die Leute sich nicht wollen bekehren lassen, nach Art jener Fische, denen einst nach einer bekannten Legende Antonius Paduanus am Gestade des Meeres gepredigt und welchen die Predigt zwar höchlich gefallen, die aber doch geblieben wie zuvor. „Der Stockfisch ein plumper Großkopf geblieben, wie zuvor. Der Hecht ein Karpffendieb geblieben, wie zuvor. Die Krebsen zurückgangen, wie zuvor. Die Aalen geile Gesellen geblieben, wie zuvor“ etc. Dennoch schickte er seine Zuhörer in ganz anderer geistiger Verfassung heim, als sie ihm gekommen waren, und was er und seine getreuen Nachahmer gewirkt haben, leuchtet ein, wenn wir den heutigen Bauer — die Städter haben ja mittlerweile schon viele andere Einflüsse erfahren — mit dem Bauer vor, in und unmittelbar nach der Reformationszeit zusammenstellen. Die heutigen Bauern, wenigstens die älteren, sind ja noch (im ganzen!) so wie vor 100 Jahren.

3. Man liest oder hört über Abraham nicht selten die Bemerkung, er sei zwar von Geburt ein Schwabe gewesen, sei aber durch seinen langen Aufenthalt in Österreich ganz zum Österreicher geworden. Das letztere ist nicht wahr, Österreicher wurde er in seinem Charakter nicht, er blieb Schwabe. Der schwäbisch-alemannische Volkscharakter hat etwas Zurückhaltendes, Reflectirendes, still Beobachtendes: daraus ergibt sich eine gewisse Maßhaltung aber auch Dauer und Zartheit in den Gefühlen, eine gewisse Vorsicht im Handeln, aber auch geheimes Misstrauen und — in der Ausartung — Verstellung aus übertriebener Vorsicht. Dagegen fehlt es den Schwaben an Energie, nicht aber an Rechthaberei und Meisterei, wo er einer noch energieloseren Umgebung gegenübersteht, die er bessern und belehren will. Anders der Grundcharakter der Bayern-Österreicher, den wir schon oben entworfen. Durch und durch sinnlich, ohne Zurück-

haltung, ohne Selbstbeherrschung, aber auch ohne Herrschsucht oder Rechthaberei, vertrauensselig und leichtgläubig gegen andere, nach der Enttäuschung erbost und gewaltthätig, aber auch wieder leicht zu besänftigen ist der Sohn der österreichischen Berge, welcher diesen Grundcharakter noch am treuesten bewahrt hat. Man stelle nur einmal die Volksdichter Hebel und Stelzhammer vergleichungsweise gegenüber! Allerdings vertritt auch Stelzhammer nicht mehr den reinen altösterreichischen Grundcharakter, aber doch immerhin noch eher er, als die Mehrzahl der niederösterreichischen Dialectdichter, unter denen z. B. Misson schon einen ganz verschwäbelten Volkscharakter — gewiss mit Glück — behandelt. Wer nun Abrahams Schriften durchliest, wird zu der Überzeugung gelangen, dass derselbe zwar im allgemeinen Liebe und Neigung fürs Volksthum besaß, dass er speciell für den roh-naiven, durchsichtigen österreichischen Charakter sich bestens interessirte, ihn kannte und verstand, dass er aber dadurch nur um so fähiger war, überall desto leichter auf den letztern einzuwirken und ihn umzugestalten. Und gerade indem er das österreichische Volk für die damalige Moralanschauung der Geistlichkeit, welcher Anschauung er schon vermöge seines schwäbisch-volksthümlichen Grundcharakters näher stehen musste — engagirte, legte er ein lautes Zeugnis dafür ab, dass er ganz gegen die damalige Art der Österreicher eingenommen war. — Es nimmt mich nach alledem gar nicht wunder, dass unsere jetzigen Bauern auf dem flachen Lande und in den zugänglicheren Thälern auf die einen Beobachter den Eindruck von Asceten, stillen Betbrüdern oder Duckmäusern, auf andere wieder — so z. B. auf meinen Freund und Landsmann Schlinkert, der im Gebirge aufgewachsen ist — den Eindruck von Schwaben machen. Naturfrische, wenig civilisirte, noch ungebundene Völker hassen diese Zurückhaltung, diesen Mangel an urwüchsiger Kraft, diese stille Beobachtung und Reservirtheit, sie erscheint ihnen als Egoismus; und ich weiß aus Erfahrung, dass die Ungarn hauptsächlich aus diesem Grunde den Schwaben — unter welchem Namen wir Österreicher mitbegriffen werden — nicht leiden wollen. Bei den Völkern von reservirterer Sinnesart wieder, wie die Czechen und besonders die Polen es sind, sind die „Schwaben“ (auch die Polen nennen uns „Schwaben“) wegen ihrer Rechthaberei und Culturbringerei schon längst scheel angesehen worden; heute kommt die geheime Leidenschaft zum offenen Ausbruch.

e) Wir werden nun fragen, ob denn unser Volk dem P. Abraham für dessen Wirken zum Dank verpflichtet sei, da er es in ein offenbar

künstliches Moralsystem hineingeführt, in das System nämlich, welches heute noch auf dem Nacken der Bauernschaft lastet und sie an jedem Fortschritt hindert!

Wir müssen also hier auch das Gute, was wir in abstracto am Sittensystem und in concreto am Charakter des Landvolkes wissen, anerkennend berühren; bei den aus dem falschen Moralsystem mit Rücksicht auf die alt-natürliche Eigenheit des Österreichers resultirenden Fehlern haben wir schon öfter mit größerer Ausführlichkeit verweilt.

1. Das im Moralsystem selbst liegende Gute ist vor allem die Zurückhaltung und Mäßigung, wenn sie nicht praktisch bis zur Abstumpfung oder Verstellung getrieben wird; die Betonung der Arbeit und der Sparsamkeit, ferner die Genügsamkeit, wenn sie nicht ausartet und gar zur Willensschläfrigkeit führt; die Achtung vor der altangestammten Obrigkeit (Kaiser und Geistlichkeit), die strenge Anweisung auf das Echte, Nützliche, Nöthige, durch welche der flatterhafte Sinn gründlich fern gehalten wird, — wenn dadurch nur nicht ganz die öde Gemüths- und Gedankenprosa einkehrt; endlich das Festhalten an der Religion, welche doch noch immer neue Ansätze zur Erhebung und Erbauung in der Brust des Einzelnen nimmt, ob sie gleich durch ein verderbliches Missverständnis als ein aus tausenderlei Äußerlichkeiten zusammengesetzter Ballast und als ein Conglomerat unliebsamer Pflichten auftritt.

In zwei Punkten mag der natürliche Volkscharakter diesem Systeme einigermaßen entgegengekommen sein; zunächst in der Arbeitsamkeit, denn ausdauernde Thätigkeit ist ein Grundzug der Deutschen überhaupt gegenüber dem strapazenscheuen romanischen Südländer und dem nomadisirenden Bewohner des Ostens; und die protestantischen Gebirgsbewohner, die von diesem ascetisch-katholischen System nicht erreicht wurden, sind wol nicht minder arbeitsam als der Bauer in der Ebene. Ferner mag es leichter gewesen sein, im Volke den Sinn für das Nöthige und Nützliche recht zu beleben, da ja ein Naturvolk von vornherein für den grob in die Augen springenden Nutzen eingenommen ist und daher alle Bemühung und Anstrengung für das Schöne, Zierliche etc. eher beiseite lässt. Den ganz gewöhnlichen, nicht kostspieligen Putz, die Hutfedern der Männer, die Halskorallen der Weiber etc., hat man den Leuten übrigens ohnehin belassen. — In allen übrigen Stücken dürfte es keine geringe Mühe gewesen sein, das Landvolk auch innerlich, nicht blos mit der Hellebarte und der Muskete, zu „bekehren“.

2. Außer diesem wesentlichen, d. i. im Systeme selbst liegenden Nutzen hat die Abrahamische Schule aber auch accidentiell, d. i. mit Hinsicht auf die Umstände, durch definitive Einführung und Popularisirung dieses Systems dem Volke einen höchst ersprießlichen Dienst geleistet. Schon der oberflächlichste Beobachter wird gestehen, dass das damalige österreichische Volk seine alte Art nicht hätte dauernd aufrecht erhalten können gegen Geistlichkeit, Adel, Regierung, Censur, Militär. Mit der Waffe in der Hand sich zu wehren, würde, nachdem doch eben erst die Reformation in den Erblanden blutig niedergeworfen worden, das Volk sich kaum mehr entschlossen haben; es hätte ja auch schwerlich einen Erfolg errungen. Durch einen stillen Widerstand gegen den Einfluss der Geistlichkeit und der damaligen Intelligenz wären die Gegensätze nur noch schroffer, das Bauernvolk der Ebene, an das Adel und Geistlichkeit mit all ihren Mitteln immer herankonnten, nur noch heimtückischer, misstrauischer, verbissener und verschrobener geworden, als es ist. Dieser verderblichen Zuspitzung der Gegensätze beugte aber Abraham vor; ja, es lag schon in der Natur seiner Wirksamkeit, dass er sogar den bereits bestehenden Gegensatz theilweise behob, indem er nicht ausschließlich das Volk bearbeitete, damit es durch einen rückhaltslosen, mehrfach ungesunden Anschluss an die Geistlichkeit die trennende Kluft überbrückte, sondern auch die starrköpfige geistliche Schule zu einigen Concessionen zwang, die schon mit dem Scheine der Volksthümlichkeit nothwendig verbunden waren. Allermindestens blieb der einerseits süßelnde, andererseits lebensfeindliche Ton beschränkter, trockener Moralisten und Beichtväter von Kanzel und Beichtstuhl hinweggebannt, und lernten die Geistlichen mit den bestehenden Factoren des Volksthums rechnen. Welche wolthätige Consequenzen für das Wirken des Clerus sich hieraus ergeben mussten, wollen wir hier nicht weiter verfolgen.

3. Wir behaupten aber ferner, das durch Abraham popularisirte System war seinem hauptsächlichen Inhalte nach ein pädagogisch-organisches, vielleicht sogar unumgänglich nothwendiges Zwischenstadium zwischen der geistig-sittlichen Verfassung des Naturvolkes und dem von uns heute erkannten und angestrebten höheren Moralsystem, sodass wir hiernach eine erste (natürliche), eine zweite (künstliche) und endlich eine dritte (künstlich vervollkommnete natürliche) Cultur- und Moralstufe zu unterscheiden hätten. Dabei bemerke ich aber, dass die Kirche mit ihrem religiösen Moralsystem sich an alle diese drei Stufen ohne Unterschied anschließen kann, da ja die Religion für alle Völker, sowol ungebildete als halbgebildete, als auf

der Höhe der Bildung stehende, sich als Bedürfnis erwiesen hat Und wenn ich für die ländliche (zweite) Bildungsstufe das „gewisse ascetisch-katholische System“ als maßgeblich hinstellte, so meine ich damit die Summe der bei der Einführung dieser ländlichen Geistesrichtung im 17. Jahrhundert eben praktisch giltigen Principien, Gewohnheiten und Richtschnuren der Geistlichen, nicht aber das wesentlich christliche und im Christenthum allzeit gleichgeltende Moralgesetz.

Besehen wir uns einmal diese Wichtigkeit des „zweiten“ Moralsystems nur an einem seiner wesentlichsten Gebote: an dem Gebote der Zurückhaltung, die es so allgemein und energisch befolgt sehen will. Ein ausgelassenes, unwissendes Naturvolk, was z. B. das österreichische Landvolk noch zur Reformationszeit war, kennt keine Zurückhaltung. Wer aber gleich behauptet, was ihm scheint; gleich zu dem greift, was ihm momentan gefällt; gleich weint und lacht, wie ihm eben der Augenblick eine Stimmung bringt, — der wird sein Lebtag nicht überlegen, nicht reflectiren, nicht überwinden, — was doch alles für den Gebildeten nothwendig ist. Die Zurückhaltung ist ja gerade im Culturleben in so vielen Lagen und Augenblicken dringend erfordert, während in anderen Momenten allerdings wieder der Natur ihr freier Lauf gelassen werden muss. Aber wie dem Naturmenschen diese Doppelforderung auf einmal beibringen? Man begnügte sich daher, vorerst denselben in der Zurückhaltung an sich bei möglichst vielen und schwierigen Anlässen zu üben; und die Aneignung der Kunst, zu unterscheiden, wo Zurückhaltung und wo Natürlichkeit am Platze sei, sollte der Zukunft vorbehalten bleiben. Damit ist die zweite Stufe in einer ihrer Haupteigenschaften charakterisirt: Wir begreifen, warum Ruhe, Schweigsamkeit, Nachgiebigkeit, Vermeidung fester Urtheile, vor allem aber Vermeidung alles Umganges mit dem anderen Geschlecht solche Hauptsätze in unserer Bauernwelt sind, und warum nach der frommen ländlichen Moral gerade die Übertretung des 6. Gebotes als die schwerste Sünde gilt, — was doch eigentlich nicht richtig katholisch ist. Es wäre aber jetzt schon höchste Zeit, das Landvolk auf die dritte Moralstufe zu führen, damit dieser Druck der allgemeinen, ausnahmslosen Zurückhaltung nicht den Willen und die edlere Natürlichkeit vollends ersticke, damit sich die Natur nicht im geheimen und auf fatalen Umwegen im Bauer zu ihrem Rechte verhelfe.[2]) Wir loben daher den Prediger und Volksmann Abraham, dass er diese Zurückhaltung mit Energie eingeführt hat, aber wir bedauern es, dass in der Folgezeit keine weiteren Volksmänner aufgetreten sind, um diese nun erlernte und hinlänglich geübte Zurückhaltung zu regeln, damit

sie nicht schädlich werde. Und was wir hier über einen hervorragenden Zug der zweiten Bildungsstufe und ihres Moralsystems gesagt haben, gilt unseres Erachtens von diesem ganzen System. Wir erlassen uns jedoch die umständliche Durchführung dieses Gedankens.

f) Wir haben uns somit vor dem Vorwurf der Einseitigkeit gewahrt, indem wir das Gute, das im und am bäuerlichen Moralsystem ist, anerkannten und würdigten. Wir wollen noch eine Bemerkung machen über das Verhältnis Abrahams und seiner zahlreichen Gehilfen zu den heutigen Bauern. Nicht alle Anschauungen der letzteren lassen sich auf Abraham zurückführen. Dieser starb ja schon 1709 (1. Dec.). Wenn er, wie wir oben sahen, mit der hohen, nicht pactirenden geistlichen Schule, mit „einigen Catones und Platones“ betreffs gewisser „Kleinigkeiten“ — die aber für uns vom erziehlichen (nicht dogmatischen) Standpunkte keine Kleinigkeiten sind, wie z. B. möglichster Anschluss an das Volksthum, Berücksichtigung des Volkscharakters bis zur Grenze der Möglichkeit u. s. w. — in Widerspruch stand, so darf man sicherlich annehmen, dass schon bei Lebzeiten des Volkspredigers so manche seiner Standesgenossen nicht ganz in seinem Sinne werden gewirkt, sondern sich in den streitigen Punkten mehr an die strengere Richtung der Schule gehalten haben. Noch mehr wird dieses der Fall gewesen sein nach dem Tode Abrahams, als man anfing, sein Beispiel und seine persönliche Autorität zu vergessen. Indes, der Zulauf des Volkes war bereits gesichert und die Abrahamische Predigermethode scheint noch lange nach ihm in vollem Schwung geblieben zu sein, so dass nun schwächere Epigonen mit aller Muße so manches in den Volkscharakter hineinsalbadern konnten, was Abraham vielleicht nicht für recht gehalten hätte. So viel steht fest, dass zuletzt das Landvolk auch mit der strengen geistlichen Schule ganz übereinstimmte, sie billigte, und die aus ihr hervorgegangenen Geistlichen sofort respectirte, ja verehrte. In dieser nachabrahamischen Zeit scheint dem Landvolk besonders das Peinliche, das den Weg des Guten stets begleiten müsse und das der wahre Christ daher zu suchen habe, so nachdrücklich empfohlen worden zu sein. Abraham vertritt ja noch die trostvolle, zugleich tief begründete Lehre, dass das Gute zwar für uns oft schwierig zu befolgen sei, dass aber das Böse noch viel größeres Weh über den Menschen bringe, „dass es leichter sei, zu Gott in den Himmel zu kommen, als zum Teufel zu fahren“. — Alles Natürlich-Angenehme, als Gegensatz zu dem Christlich-Peinlichen, muss von der Ascetischen Schule des XVIII. Jahrhunderts verpönt worden sein, ja, die Natur selber wurde

als Quell aller Schlechtigkeit hingestellt, und anstatt blos das Verderben an der Natur stets zu überwachen und hintanzuhalten, hat man die letztere selbst im Bauer zu ersticken sich bemüht. Leider ist diese Leistung des Unverstandes nur zu weit gediehen. Mit circa 1760—70 begann ein neuer Abschnitt im Geistesleben der Landleute. Das hyperkatholische, pietistisch-ascetische Wesen wurde gegen die zweite Hälfte des XVIII. Jahrhunderts immer unerquicklicher und führte endlich — möge mir der Ausdruck gestattet sein — zu einem kirchlichen Krach, der in Österreich noch sanft genug zur Zeit Josephs II.[3]) auftrat. Es bildete sich nach ausländischen (besonders französischen) und classischen Vorbildern eine vom Clerus unabhängige Intelligenz, die sich leider auch von der ganzen heimischen Entwickelung emancipirte und dabei das Volk im Sumpfe stecken ließ.[4]) Gewiss hat sich in anderen Ländern die Intelligenz gesünder aus dem Volksleben heraus entwickelt. Die „josephinische“ Geistlichkeit schloss sich im ganzen bald dieser unvolksthümlichen Intelligenz an, der „Josephinismus“ säuberte die theologische Schule zwar von vielem Aberglauben und altherkömmlichen Marotten, er benahm ihr aber auch durch diesen plötzlichen Ruck in eine unvermittelte höhere Bildungssphäre die Cohäsion mit dem Volksthum. Die Theologen wurden Philosophen, Naturforscher, Orientalisten — und hörten auf, geistliche Volksmänner zu sein. Die Gymnasien wurden sofort von dem neuen Geiste ergriffen, in diesem umgestaltet und neu constituirt, der Nachwuchs des Clerus gleichfalls in diesem Geiste erzogen, und so ging es fort. Mögen Theologen und weltliche Weise noch so feindlich gegen einander sich verhalten, in einem Punkte gleichen sie sich — in der Unvolksthümlichkeit. Und so volksthümlich Kaiser Joseph II. für seine Person geworden, so wenig verstand man es nach ihm, volksthümlich zu sein. Und noch bis heute finden wir unter der riesengroßen Masse von Gebildeten kein Verständnis für das Volk. In welcher Schule würde denn auch ein solches — neben den vielen trockenen, im Leben für die Mehrzahl der Schüler unbrauchbaren „wichtigeren“ Fächern — gepflegt? So ist denn die moralische Kluft zwischen Intelligenz und Volk, speciell Landvolk, bei uns heute gähnender als je. Das Landvolk ist mit seiner Erziehung seit hundert Jahren sich selber überlassen geblieben — und nicht einmal sich selber, denn seine besten geistigen Kräfte übergab es ja schon durch die ersten Jahre der Ausbildung, durch das Gymnasium, einer fremden Bildungsrichtung. In dieser langen, öden Zeit haben sich in der Seele des Landvolkes die Consequenzen eines halb-richtigen Systems ungestört von selbst ver-

wirklicht: niemand ist gekommen, der dieses System noch zur rechten Zeit ausgebaut und vollendet, der das Volk auf die dritte der obgenannten Culturstufen gehoben hätte — und darum hat sich der Geist desselben in jene tödliche Einseitigkeit hineingelebt, hineinverzweigt und hineingewurzelt, die heute der wirkliche Freund und Kenner der ländlichen Verhältnisse so tief bedauern muss. Hätte Abraham fortgelebt, er würde es gewiss nicht so weit haben kommen lassen, und wir sehen wieder, dass das ländliche Moralsystem von heute nicht in allen Pnnkten auf ihn zurückgeführt werden darf.[5]) Die heutigen Geistlichen greifen dem Landvolk fast gar nicht mehr ins Herz und in die Seele. Sie beschränken sich darauf, höchstens die Bande straffer zu ziehen, die eine alte Tradition um das Volk geworfen und den Geistlichen zur beliebigen Spannung und Hantirung in die Hände gelegt hat. Auf den Kern der Landbevölkerung erziehend einzuwirken, verstehen sie nicht. Selbst die (Ohren-)Beichte, ihrer Natur nach ein so einschneidendes Bildungsmittel der katholischen Kirche, wird dem Bauer lediglich als Selbstbildungsmittel überlassen. Der Beichtvater redet gewöhnlich das, was der Bruder Studio einen „allgemeinen Sulfur“ nennt, absolvirt schleunigst, lässt nur die sakramentale Gnade wirken, empfiehlt einen häufigen Gebrauch des Sacraments, aber einen persönlichen, erziehlichen Einfluss beansprucht er nicht. Er wüsste einen solchen auch gar nicht zu benützen, denn er versteht das „Bauerslent“ nicht, er kennt nicht die Tiefen der Banernseele, deren Höhlen, Schluchten nnd Winkel, um all den heimlichen Aberglanben, alle Vorurtheile, Gewissensscrupel u. s. w. aus denselben hervorzuholen. Und es ist füglich auch besser, die Leute „gehen zu lassen“ nnd nur ihre änßerliche Religion zu erhalten oder wol gar noch zu vermehren und zu verstärken, als ihnen im Unverstand noch etwas innerlich Ungesundes, zu dem alten dazu, durch Gewissenszwang aufzunöthigen. Trotzdem hängt das Landvolk in seiner trägen Unbeweglichkeit, wol auch seinem religiösen Bedürfnisse folgend, den Geistlichen an und denkt sich diese so, wie es sich dieselben wünscht. Die Geistlichen ihrerseits zeigen dagegen gern eine gewisse „Gemeinheit“ (Gmoanheit), wie sich der Bauer ausdrückt; aber, höchstens bis zum 12. oder 13. Lebensjahre zu Hause bei der Mutter das Leben kostend, dann am Gymnasinm sich die Welt mit einer blauen Brille besehend, dann vier oder fünf Jahre in ein Seminar oder Kloster gesperrt, hierauf durch die Forderungen des strengen Standes nnd des noch strengeren Anstandes vollends aus dem Volksleben und Volkstreiben hinausgeschleudert, benehmen sie sich in

ihrer affectirten Volksthümlichkeit nicht selten höchst ungeschickt und können im besten Fall Kinder und alte Weiber und andächtige Jungfrauen gewinnen, die „gesetzten“ Bauersleute unterdrücken das Lächeln oft nur aus Rücksicht für die „heilige Weih“. Doch gibt es auch wieder einzelne glücklich begabte Priester, die das Volk verstehen gelernt haben und zu behandeln wissen. — Aber, was würde Abraham a Sancta Clara zu jenem Dechant bei Wien gesagt haben, von dem ich folgende verlässliche Anekdote hörte. Der wolgenährte geistliche Herr ging längs einer schattigen Gartenumfriedung gemächlich spazieren. An den Garten grenzt, von diesem nur durch den Fußpfad getrennt, ein Weinberg, auf welchem etliche Landleute, schweißüberronnen, in der Glut der Sonne den Boden lockerten. Der gute Dechant wusste nicht, dass diese Arbeiter nur Taglöhner seien und dass der Weingarten dem Schottenstifte gehöre; blieb also bei ihnen stehen und sagte in väterlichem Tone, indem er das möglichste Bedauern in Stimme und Miene verrieth: „Nicht wahr, liebe Leutl, ihr müsst halt recht schwer arbeiten hier.“ — „Ja,“ versetzte einer von diesen, ein rechter Hans G'radaus, „damit die Pfaffen was zu saufen haben.“ Wer mit dem österreichischen Landvolk fühlt, wird die Provocation wahrnehmen, die der nichts ahnende, volksthümlich sein wollende Herr Dechant — noch dazu als müßiger Spaziergänger — unbewusst in seine Worte legte, und wird die Antwort des „harben Bitzen“ begreiflich finden.

g) 1. Will man im Detail die üblen Wirkungen des heutigen ländlichen Sittensystems, wie sich dieselben im Gros der Bevölkerung darstellen, verfolgen, so muss man vor allem wissen, wie weit und wie tief dieses System heute in der Bauernwelt platzgegriffen hat. Dass dieses System nicht allerorten in Österreich gleich eingewurzelt ist, dass es auch in einer und derselben Ortschaft nicht alle Bewohner gleich zwingend beeinflusst, ist schon anderwärts angedeutet worden. Zunächst theilen sich schon jene Elemente, welche dem System vollends ergeben sind, in zwei Classen: in solche, welche von Natur aus kräftiger beanlagt sind, — und diese treffen in ihren Handlungen und in ihren Urtheilen oft das Richtige kraft ihrer glücklicheren Naturanlage und legen sich dann das System darnach aus. Mit diesen Leuten ist im ganzen leidlich auszukommen, aber nicht über gewisse Grenzen hinaus. Dann gibt es aber sehr viele, die von schwacher Geisteskraft sind; diese werden ganz vom Systeme regiert und sind lediglich Maschinen ohne wahre Natur; unter ihre Rubrik fällt eine Unzahl ländlicher Frauenspersonen, aber auch sehr

viele Männer, und die Zahl dieser Bedauernswerten nimmt stetig zu, wenn man dem Bauernstand nicht zu Hilfe kommt.

2. Bei denen, welche dem angestammten Moralsystem nicht unterstehen, unterscheiden wir wieder zwei Hauptgruppen: es gibt Landleute, die das System nie übernommen, und solche, die es bereits abgeschüttelt haben. Die ersteren sind nur im Gebirge zahlreicher, am flachen Lande treten sie hingegen ganz sporadisch auf, etwa als Dorfhirten, wo die Gemeinde einen Gebirgler zu diesem Amte aufgenommen, oder als ganz arme Schelme, deren Eltern ihnen gar nicht die geringste Erziehung leisten konnten und sie daher aufwachsen ließen wie „das liebe Vieh“. Was mit solchen naiv-rohen Wesen anzufangen ist, die sich in der Ebene noch dazu als Parias zu fühlen haben, leuchtet wol ein.

3. Von denen, die das bäurische Moralsystem abgeworfen haben, unterscheiden wir zwei Gattungen: die einen empfanden dasselbe einfach zu schwer, sie entäußerten sich des auferlegten Zwanges — der Zurückhaltung, der Bigotterie, der Sparsamkeit, der strengen Arbeit — aber ohne vorher innerlich bis zur dritten Culturstufe fortgebildet worden zu sein. Diese Leute sind roh, aber nicht naiv, sondern verschmitzt; ausgelassen, aber dabei nicht fühlend, sondern herzlos u. s. w. Sie haben sich die schlechten Seiten des Naturmenschen, der ersten Stufe, wieder angeeignet, zugleich aber auch die schlechten Eigenschaften der zweiten Stufe (Unaufrichtigkeit, Verschmitztheit, Selbstsucht) beibehalten, und meinen, dadurch den „Gescheiten“ (d. i. den auf der dritten Stufe Stehenden) gleich geworden zu sein, weil sie unter „dummen Leuten“ mitunter ihren Vortheil durchsetzen. Unter diese ekle Species gehören nicht selten Wirte und sonstige „Geschäftsleute“ auf dem Lande. Es ist Sache der Volksfreunde, solche Schwindler in öffentlichen, gründlichen Erörterungen wiederholt und energisch bloszustellen, denn ihre Clique liegt wie ein Alp auf dem Landleben, schreckt durch ihre Freibeuterei das Landvolk von allen freieren Unternehmungen ab, ja, benimmt ihm ganz den Gusto, mit der übrigen Welt zu verkehren.

4. Ganz spärlich sind auf dem Lande endlich jene Individuen gesät, welche das Sitten-Zwangsystem abgestreift haben, aber erst, nachdem sie sich zuvor innerlich davon unabhängig gemacht, indem sie das Gute, das sie am System fanden, sich aneigneten, dieses Gute dann von anderwärts ergänzten und dabei Natur und Sittlichkeit möglichst zu vereinigen lernten. Diese stehen aber schon auf der

obgenannten dritten Moralstufe und kommen in unserer Abhandlung nicht weiter mehr in Betracht.

5. Obwol also nicht die ganze Landbevölkerung von dem traditionellen System direct beherrscht wird, so stehen doch auch die Emancipirten in gewissem Sinne immerhin unter dessen Macht und Einfluss. Das „ordentliche" Gros der Bevölkerung verhängt nämlich eine förmliche stille Acht über jenen, der sich emancipirt — und diese Acht ist um so rigoroser, als die Emancipirten, wie aus Obigem erhellt, in der That oft schlechter sind als die nicht Emancipirten. Wer also rührig ist in seiner Wirtschaft, mehr unternimmt, als der willensträge Bauer mit ansehen kann, und dadurch emporkommt, der ist ein „Wucherer", ein „Nimmersatt", der mehr auf seinen Leib und sein Gut denkt als an seine Seele; will er aber gar die andern auch noch zu größerer Thätigkeit aneifern, redet er ihnen in ihre Wirtschaftsangelegenheiten mit unliebsamen Rathschlägen hinein, dann ist er noch dazu ein „Störer", ein „Rechthaber". Erzieht einer seine Kinder im Guten nicht mit Peitsche und Knüttel, so „lässt er ihnen alles angehn". Verräth einer Gefühl, Weichheit und Zartheit der Empfindung, so ist er kindisch. Hält einer auf eine schöne Wohnung auf gute Kost und Kleidung, so ist er leicht ein Verschwender. Empfiehlt einer verschiedene Kenntnisse, die für den Bauer als Staatsbürger, als Landwirt, als Mensch nöthig wären, so ist er ein überspannter Mensch. Unterlässt einer gar die eine oder andere geistlose Religionsübung, selbst wenn sie nicht von der Kirche, sondern lediglich durch den Bauernbrauch sanctionirt ist, dann ist er ein lauer Christ, oder er ist gar schon „vom Glauben abgefallen". Am allerschnellsten wird man mit den jungen Leuten fertig: wenn sich in diesen die unverdorbene Natur gegen das Zwangsystem regt, dann geht das alles aus jugendlicher „Dummheit" hervor, die man nicht gewähren lassen darf. Es wird also über alles, was sich nicht in das alte System schickt, ein stiller Bannfluch gesprochen, und dieser wirkt durch verschiedene, von mehreren Seiten sich wiederholende Bemerkungen, wirkt durch die Gesichter der Begegnenden u. s. w. — und bewirkt in der That schließlich oft so viel, dass der vermeintliche „Sünder", wenn seine Kraft einmal nachlässt, sich „bekehrt" und mit Rosenkranz und Weihkerze Buße thut, als hätte er wirklich gegen Recht und Religion gehandelt. Durch diese Art der Ächtung und des Bannes hat also das alte Moralsystem in unseren Dörfern noch immer die volle Alleinherrschaft — auch über die Andersdenkenden.

1) Man hat daher unseren Abraham beschuldigt, dass er „bis ins Possenhafte hinein“ alle möglichen „burlesken Witze“ mit Haaren herbeigezogen und dadurch einen völlig geschmacklosen Stil sich angeeignet habe. Aber die Unmasse der Witze war für Abraham eben eine Nothwendigkeit, um den durchwegs ironischen witzsüchtigen Sinn seines Volkes zu sättigen und zu bemeistern; diese Unmasse der Witze war für Abraham gleichsam schon eine fertige Vorlage, die er in seine Reden mit hineinnehmen musste, um seinen Zweck zu erreichen, und ist daher seine literarische Leistung erst von dieser Vor- und Grundlage aufwärts eigentlicher Gegenstand für die Kritik: wie er nämlich diese Witze gruppirte, wie er, um eine Disposition, ein Gedankenschema auszufüllen, neue ähnliche Witze zu erfinden wusste, wie er seinen Satzbau so einfach und durchsichtig gestaltete, wie er kunstvoll Gegensatz an Gegensatz zu reihen verstand, wie er bei streng einheitlicher Disposition einen Gedanken behaglich in allen seinen Verzweigungen verfolgen, sich scheinbar in ein Labyrinth fremder Gedanken verirren und füglich dabei doch seinem Grundgedanken treu bleiben und diesen zum befriedigenden Abschluss bringen konnte u. s. w. Allerdings scheint Abraham auch an der großen Masse der Witze selber sein Wolgefallen gehabt zu haben, aber er war eben, wie jeder Redner, von seinem Publicum abhängig, und was diesem so große Freude macht, darin muss doch schließlich er als Redner selber die größte Genugthuung empfinden. Freilich darf auch eine gewisse Naturanlage für diese Witze in Abraham nicht geleugnet werden, wie hätte er sonst an eine so originelle, witzreiche Vortragsweise nur denken können? — Wer daher Abrahams Werke richtig beurtheilen will, muss vor allem das österreichische Volk verstehen und kennen, welches Abraham erziehen wollte, wie man ja überhaupt jede That nach ihrem Zweck zu beurtheilen hat; seine Werke gehören eben nicht zu jener deutschen Literatur, welche, wie Herder sagt, „Paradiesvogel“ ist, „so bunt, so artig, ganz Flug, ganz Höhe und — ohne Fuß auf die deutsche Erde.“

2) In jenen Gegenden, wo im 17. und 18. Jahrhunderte die zweite Stufe, dieses „ascetisch-katholische System“ nicht eingeimpft werden konnte, also besonders im Gebirge (z. B. Eisenwurzen in Nieder-Österr.), fiel daher die zweite Stufe ganz durch, indem die erste, naiv-rohe, die herrschende blieb, und jetzt, wenn etwa Eisenbahnen oder große Schulen und Betriebswerke etc. Leben und Verkehr der großen Welt in eine solche Gegend tragen, gleich die dritte Stufe, von gebildeten Ankömmlingen repräsentirt, nachfolgt. Es ist interessant, dass nun ein Surrogat entsteht für die fehlende zweite Stufe, die im römisch-katholischen Geiste des 17. Jahrhunderts, Schritt haltend mit der damaligen gleichgesinnten Intelligenz, langsam und solid sich herausbilden konnte. Dieses Surrogat ist nicht so solid, es trägt eben den Aufklärungsgeist des 19. Jahrhunderts, es will die Kluft vom rohen Naturzustand der Holzknechte und Gebirgsbauern bis zur Intelligenz mit einem Sprunge übersetzen, es fehlt ihm die historische Vorschule der letzteren. Diese eigenthümliche Species Menschen, von E. Schlinkert als „Marktler“ bezeichnet, sind aber zu unterscheiden von den Bewohnern der Märkte und Provinzstädtchen in der Ebene. Jene Marktler haben dem auch moralisch ganz zurückgebliebenen Bauer gegenüber schließlich doch noch eine culturelle Aufgabe zu erfüllen; unsere Marktler in der Ebene wiegen aber moralisch um kein Haar schwerer als der Bauer, wüssten auf unseren schwierigen Bauerncharakter auch gar nicht einzuwirken, beschränken sich daher nur darauf, die „Bauern zu scheren“.

3) Nicht auf Kaiser Joseph II. fällt das Tadelnde des Wortes „Josephinismus“. Dem Kaiser standen im hochphilosophischen Jahrhundert für seine guten Absichten eben

nicht die wirksamen, volksthümlichen Mittel und Männer zu Gebote, um den Einsturz des alten Religionsgebäudes durch innere Sanirung des Volkes wett zu machen.

4) Vgl. daher schon die Äußerung Zinzendorfs in einem Briefe an Pestalozzi, „Pædagogium" IV. Jahrg., S. 46, Anm. **).

5) Es wäre eine ebenso interessante als verdienstvolle Arbeit, nachzuweisen, was alles der österreichische Bauer in seinen Anschauungen mit Abraham gemein hat, sowol positiv als negativ, sowol was beiderseits vorhanden ist, als auch was beiderseits fehlt, obwol es vorhanden sein könnte oder sollte. Man müsste da alle Capitel über Religion, Aberglauben, Kindererziehung, Körperpflege, Ehestand, Vergnügungen etc., alle Urtheile über Ausland, Wissenschaft, Ständeunterschiede etc., alle Redensarten, Vergleiche, Fabeln, Fremdwörter, Sprichwörter etc. durchgehen, die sich in den Schriften des Predigers und im bäuerlichen Sittenleben finden. In Bezug auf die politischen Ansichten würde man z. B. finden, dass beiderseits auf das Deutsche, als das Altherkömmliche, gehalten wird, dass aber doch ein nationales Bewusstsein, eine kräftige Idee von der geistigen Zusammengehörigkeit aller Deutschen fehlt u. s. w. — Überhaupt werden die demologischen Disciplinen in Österreich noch viel aus Abraham schöpfen müssen, sowol in Bezug auf Volkssprache, als auch in Bezug auf Volkscharakter, Sitten, Rechtsanschauungen, Gewohnheiten des Volkes u. s. w. Dann wird man aber auch Abrahams Schriften besser commentiren und mit größerem Verständnisse lesen, als es bis heute der Fall sein konnte. Wie ungenügend, blass und trödlerisch ist alles, was bisher über Abraham geschriftstellert wurde!

Misslich ist es, dass durch unsere Schriftmittel die Betonung der Sätze, wie sie auf das Landvolk wirkt und wie sie auch für den gebildeten Leser zum vollständigen Genuss der Abrahamischen Schriften unbedingt nothwendig ist, sich nicht fixiren und so auch den nicht österreichischen Deutschen mittheilen lässt. Meines Erachtens trifft diesen Redeton in Wien der obenerwähnte Jesuit Klinkowström am besten.

Die Abnahme des Sinnes für Religiosität und Sittlichkeit bei unserer Schuljugend.*)

Vortrag, gehalten in einer Conferenz der Geistlichen und Lehrer von Bischofswerda und Umgegend.

*Von **R. Hauffe-Frankenthal.***

Eine sehr niederschlagende Wahrnehmung, welche sich dem Referenten in seiner Berufsthätigkeit alltäglich aufdrängt, ist die, dass die Empfänglichkeit für die Anregungen zur Religiosität und Sittlichkeit bei den Schulkindern mehr und mehr abnimmt. Niederschlagend ist diese Bemerkung für jeden, dem das wahre Wol der Menschheit am Herzen liegt, weil Religiosität allein zum seligen Frieden in Gott erheben kann und ohne sie niemals jene Tüchtigkeit, nach welcher allein der Wert eines Menschen gewogen wird, eine sichere Grundlage erhalten kann; niederschlagend insbesondere für den Lehrer, weil durch sie die Fruchtbarkeit des edelsten Zweiges seiner Berufsthätigkeit in Frage gestellt wird. Dass hierbei eine Täuschung obwalte, ist nicht wol anzunehmen. Die Gleichgültigkeit, mit welcher die Schüler am Gesange des Morgenliedes sich betheiligen, die Stumpfheit, mit welcher sie dem Gebete folgen, die Zerstreutheit beim Unterrichte selbst, die Abgeneigtheit, die ausgesprochenen Gedanken zu erwägen, zu verknüpfen und in zusammenhängenden Sätzen wiederzugeben, die sofortige Hingabe an Unarten aller Art, sobald sie das Auge des Lehrers von sich abgewandt glauben, die oft sogar höhnische Miene

*) Nachdem während der letzten Jahrzehnte in Deutschland (Preußen, Sachsen etc.) für die Befriedigung der religiösen Bedürfnisse des Volkes, für Vermehrung der Gotteshäuser, für Erhöhung der materiellen Stellung der Geistlichen und ihres Einflusses auf das Gesellschafts- und Staatsleben, kurz für die Macht der Kirche mit dem größten Eifer und mit Aufbietung bedeutender Mittel gearbeitet worden ist, sollte man wol bessere Früchte erwarten, als dieser Vortrag zu verzeichnen vermag. Indessen wird bisweilen das Gefühl der Überraschung bei genauerer Überlegung sehr vermindert oder gar aufgehoben. Jedenfalls handelt es sich hier um bedenkliche Zeichen der Zeit und um die Frage, ob die jetzt herrschende Culturpolitik auf heilsamen Bahnen sei. D. R.

bei wärmerer Zusprache —: sind zu deutliche Beweise von der Abnahme der so dringend nöthigen Empfänglichkeit. Bei der leichten Erregbarkeit durch äußere Reize und der naturgemäß noch obwaltenden Oberflächlichkeit aller Seelengebilde sind Kinder zwar von jeher zu Unachtsamkeit und muthwilligen Neckereien geneigt gewesen; aber eine solche Theilnahmlosigkeit wie heutzutage wurde in den früheren Decennien bei den die Erziehung zur Religiosität und Sittlichkeit bezweckenden Einwirkungen nicht angetroffen.

Um die Ursache dieser höchst beklagenswerten Erscheinung bestimmt bezeichnen und den Weg zur Auffindung der Mittel dagegen anbahnen zu können, macht es sich nöthig, das Wesen der Religiosität genauer ins Auge zu fassen.

Religionsfähig und -bedürftig wird der Mensch durch die Vernunft. Als das Vermögen, alles Thun und Geschehen aus wirkender Kraft zu erklären oder die Wirkung aus der Ursache zu begreifen oder die Gesetzmäßigkeit der Erscheinungen zu verstehen, ist sie nach Spinoza's scharfsinnigem Nachweise eigentlich nichts anderes als die anerschaffene Gottesidee selbst. Der Grad ihrer Ausbildung hängt ab von dem Walten des Geistes Gottes in allen die Entwickelung des Menschen bedingenden Momenten. Gruppiren sich kraft dieses Waltens alle Gefühle und Strebungen um die Gottesidee so, dass ein Mensch Gott über alle Dinge fürchtet, liebt und ihm vertraut, so nennen wir diese Gemüthsformation Religiosität. Die Ehrfurcht gründet sich darauf, dass er als Herr, von dem alles abhängt, die Liebe, dass er als höchstes Gut oder als Quelle unvergänglicher Lust und Freude, das Vertrauen, dass er als Vater begriffen wird, dessen Wesen dem unsrigen so conform ist, dass sein im Sittengesetz ausgesprochener Wille mit den Gesetzen unserer vernünftigen Natur zusammenfällt, also auf die Erhaltung unseres besseren Seins gerichtet ist oder unser wahres Wol bezweckt. Wie das edle Gold durch erdige Bestandtheile, so ist bei unfreien Menschen — und diese bilden die ungeheuer überwiegende Mehrzahl — jedes der drei Gefühle, aus denen die Religiosität besteht, durch Gefühle und Begehrungen niederer Art verunreinigt. So die Gottesfurcht durch die Besorgnis vor irdischen Übeln, die sie treffen könnten, wenn sie sich dem Willen Gottes nicht unterordneten. Die Herrschaft Gottes wird dann mit einem gewissen Unbehagen getragen und den tiefsten Grund der Seele füllt dann der Gedanke aus: Besser wäre es, wir könnten machen, was wir wollten, d. h. unseren Lüsten und Begierden folgen. Bei der reinen Gottesfurcht ist die Grundstimmung des Gemüthes nicht Niedergedrücktheit,

sondern freudige Erhebung, wie sie der Psalmist in den Worten ausspricht: „Der Herr ist König! Des freue sich das Erdreich!" — Gleiches gilt von der Gottesliebe. In ihrer völligen Reinheit gründet sie sich lediglich auf die Schätzung des seligen Friedens, den wir in seiner Gemeinschaft genießen, d. h. dann, wenn seine Gedanken unsere Gedanken sind, sein Wille unser Wille ist. Aber bei wie vielen ist die Gottesliebe nur das Streben, sich dem zu verbinden, den sie von Jugend auf als den Spender ihrer sinnlichen Genüsse anzusehen sich gewöhnt haben, d. h. eine verkappte Weltliebe. So ist auch bei unendlich vielen das Vertrauen nichts anderes als der Aberglaube, dass der Weltregierer durch gewissen Dienst sich bestimmen lassen werde, über kurz oder lang, am liebsten noch in diesem Leben und, wenn es leider da nicht geschehen kann, nach dem Tode, ihre auf irdische Güter gerichteten Wünsche zu erfüllen, während doch das reine Gottvertrauen die zuversichtliche Erwartung des seligen Friedens in seiner Gemeinschaft ist.

Aus der Religiosität resultirt die Sittlichkeit oder Tugend, d. i. die Entschiedenheit des Willens für das Gute oder diejenige Stärke der vernünftigen Begehrungen, bei welcher dieselben in jedem Falle das Handeln bestimmen. Ohne Religiosität keine Sittlichkeit. Sie setzt die Ehrfurcht vor Gott voraus, weil ohne Anerkennung der Herrschaft Gottes auch die Gültigkeit des Sittengesetzes und die Gewissheit aufgehoben wird, durch Beugung des Eigenwillens unter Gottes Willen das Heil zu erlangen. Sie setzt die Liebe voraus, weil der Friede in seiner Gemeinschaft empfunden sein muss, wenn man mit Freudigkeit sich selbst verleugnen, d. h. auf die Hingabe an den abirrenden Eigenwillen Verzicht leisten soll. Sie setzt das Vertrauen zu Gott voraus, weil ohne die zuversichtliche Erwartung des Friedens in seiner Gemeinschaft auch die Unterwerfung unter seinen Willen, der Gehorsam, ein unsicherer, steten Schwankungen unterworfener sein würde. Ist die Religiosität in der oben angegebenen Weise verunreinigt, so ist es auch die Sittlichkeit. Der Gehorsam hat dann nicht mehr das Gepräge der Freiheit, sondern mehr oder weniger das der Knechtschaft. Zu reiner Sittlichkeit sich zu erheben — ist schwer, sehr schwer. „Omnia praeclara tam difficilia quam rara sunt," sagt Spinoza am Schlusse seiner Ethik. Die Hauptschwierigkeit liegt darin, dass nur der den Wert der Tugend nach Gebür zu schätzen versteht, der den Weg derselben schon betreten hat und auf ihm längere Zeit unentwegt vorwärts geschritten ist. Was aber kann den Menschen bestimmen, schon vorher, noch ehe er

Sicheres über das Ziel des Weges weiß, denselben einzuschlagen? Glücklicherweise kommen hier die niederen Triebe zu Hilfe, vorerst die Sinnlichkeit = das Bestreben, Angenehmes zu erlangen, Unangenehmem auszuweichen, dann der Ehrtrieb = das Bestreben, von anderen gelobt zu werden, deren Tadel aber auszuweichen, ferner der Nachahmungstrieb, wonach wir dasselbe begehren oder verabscheuen, wovon wir uns vorstellen, dass es anderen Lust oder Unlust bereite. Edler gestalten sich die Beweggründe schon, wenn Liebe und Vertrauen zu Personen, von denen wir Gutes empfingen, uns bestimmen, deren Rathschlägen zu folgen. Von diesem Stadium aus verklären sich die Beweggründe dann schneller zur reinen Religiosität, wenn es uns beschieden ist, in vorherrschendem Umgange mit Personen zu stehen, die sich durch treue Pflichterfüllung, liebevolle Beurtheilung und Behandlung ihrer Nebenmenschen, fromme Übungen, ehrfurchtsvolle Aussprache über Gottes Walten in der Natur und den menschlichen Schicksalen auf unzweideutige Weise merken lassen, dass sie in wirklicher Gemeinschaft mit Gott stehen und der Friede Gottes, der Geist Jesu Christi sie erfüllt. — Hiermit bin ich auf dem Punkte angekommen, von dem aus die Erklärung von der Abnahme des Sinnes für Religiosität und Sittlichkeit leicht gefunden wird.

1. Wenn das Leben unter Personen, die durch ihr ganzes Verhalten den Geist ungeheuchelter Frömmigkeit bekunden, so überaus einflussreich auf die Veredelung der Gesinnung ist, so kann der Stumpfsinn für den Religionsunterricht nicht befremden an Kindern, die der Schule aus Häusern zugeführt werden, in denen dieser Geist nicht angetroffen wird. Dass die Zahl dieser Häuser und Familien gegenwärtig viel größer denn früher sei, wird niemand in Abrede stellen.

2. Bei dem Zusammenhang der Sittlichkeit mit der Religiosität hat der Rückgang in der letzteren auch den Verfall der ersteren zur nothwendigen Folge. Wenn aber die Kinder zu Hause und in der Nachbarschaft tagtäglich Zeugen grober Übertretungen der Gebote, vom ersten bis zum letzten, sind, so fehlt zur Entfaltung ihres Sinnes für Sittlichkeit die wichtigste Bedingung. In Erinnerung an das Verhalten der eigenen Eltern werden sie bei dem Vorhalte des Dekalogs in der Schule denken: „Da werden Dinge gefordert, die im praktischen Leben ganz unausführbar sind,“ zumal dann, wenn sie von den Eltern in gewissen Fällen geradezu zur Lüge, zum Diebstahl, zur Verunglimpfung und Rache an anderen angeleitet werden.

3. Bei Eltern ohne Frömmigkeit und Tugend wird auch niemals einiges Geschick in der Erziehung der Kinder gefunden werden.

Früher nahmen es die Eltern mit ihren Erzieherpflichten genauer, dachten ernster über deren Erfüllung nach, widmeten überhaupt den Kindern mehr Zeit und brachten es darum auch weiter in der Erziehungskunst, so dass sie auch die ersten Triebfedern zum Gehorsam: Sinnlichkeit, Ehr- und Nachahmungstrieb, richtiger anzuwenden verstanden. Heutzutage zieht einestheils die Überbürdung mit Arbeit bei der Schwierigkeit des Broterwerbes, besonders das Fabrikleben, anderentheils das Jagen nach Weltlust die Eltern von der Ausübung ernster Kinderzucht ab, und die Einwirkungen der Eltern auf die Kinder sind in unendlich vielen Fällen nur Ausflüsse fortwährend wechselnder Launen.

4. Hiermit zusammen hängt die Nichtbeachtung, welche der Religionsunterricht des Lehrers von seiten der Eltern erfährt. Wie das Kind schreibt, welche Fertigkeit im Rechnen es erlangt hat, danach wird in manchen Häusern wol dann und wann einmal gefragt, niemals aber, was im Religionsunterricht getrieben wird. Wie segensreich würde es wirken, wenn Vater oder Mutter am Feierabende, oder wenigstens am Sonntage fragte: „Was für ein Morgenlied habt ihr gesungen? Welche Sprüche und Lieder sind durchgenommen worden? Welche Resultatsätze aus der Religion habt ihr ins Tagebuch schreiben müssen? Zeigt sie mir! Lest sie vor! Sagt sie auswendig!“ — Nichts von alledem. Ist es nun ein Wunder, wenn die Kinder von einem Unterrichtszweige wenig halten, der von den Eltern so unbeachtet bleibt?

5. Hierbei muss ich mir erlauben, auf etwas aufmerksam zu machen, was den Anschein hat, als setzte man auch von seiten der Herren Geistlichen dem Religionsunterrichte des Lehrers eine gewisse Nichtbeachtung entgegen. Wir Lehrer sind verpflichtet, den Unterricht an den vom Cultusministerium herausgegebenen Memorirstoff zum kleinen Katechismus Luthers zu knüpfen. Mit unsäglicher Mühe und Geduld prägen wir die betreffenden Sprüche und Lieder ein und lassen uns wol auch einmal zu der voreiligen Drohung hinreißen: „Wenn du diese Sprüche und Lieder nicht lernst, wird dich der Herr Pastor nicht mit confirmiren!“ Und was erfahren wir? —: Der Herr Pastor hat gar nicht danach gefragt. Statt die gelernten Sprüche und Lieder der Reihe nach zu wiederholen und an jedes Memorirstück eine kurze erbauliche Ansprache zu knüpfen — was doch für die Herren sehr leicht wäre und dem Religionsunterrichte des Lehrers das wünschenswerte Gewicht gäbe — werden neue Sprüche und Lieder, ja ganze Capitel aufgegeben, die doch, weil rasch gelernt, in kürzester Zeit

wieder vergessen sind. — Dazu kommt die pathetische Weise, in welcher der Beginn des Confirmandenunterrichts von der Kanzel herab abgekündigt wird. Es hat zwar diese Weise nicht den Sinn, kann aber sehr leicht so aufgefasst werden, als wäre das, was die Kinder bis dahin aus der Religion vom Lehrer gehört haben, von gar keinem Belang und nähme der Religionsunterricht erst mit dem Confirmandenunterricht seinen eigentlichen Anfang. Den Kindern kommt es so vor, was daraus erhellt, dass sie von diesem Zeitpunkte an beim Religionsunterrichte in der Schule noch unaufmerksamer sind als vorher.

6. Die Erziehung zur Religiosität und Sittlichkeit erfordert die Wendung des Blickes nach innen hin. Innere Erfahrung bildet den Grund der Gotteserkenntnis, und in innerer Erfahrung allein wird der rechte Maßstab für die verschiedenen Werte der Güter gefunden. „Sehet, das Reich Gottes ist inwendig in euch!“ Infolge der hochgesteigerten Cultur und der rapiden Fortschritte in Gewerben und Künsten wird der äußeren Wahrnehmung eine Überfülle von Objecten dargeboten, so dass die ganze Geisteskraft davon occupirt wird und für die Beobachtung der inneren, seelischen Vorgänge keine Kraft mehr übrig bleibt, zumal bei Kindern, die ja naturgemäß den äußeren Reizen sowieso mehr zuhängen. Aus diesem Grunde hat auch die Erwerbung von einer zu großen Menge von Anschauungsmitteln für den geschichtlichen, geographischen und naturkundlichen Unterricht, wie sie jetzt in den Schulen Mode geworden ist, etwas sehr Bedenkliches. Eine Stunde, in der es etwas zu sehen, zu hören, zu betasten, zu riechen und zu schmecken gibt, ist den Kindern natürlich lieber als eine Religionsstunde oder Sprachstunde, in welch letzterer sie ebenfalls ihre Aufmerksamkeit den Begriffen und ihren Verhältnissen zuwenden sollen. Ein Zuviel in der äußeren Anschauung macht das Auge blöde für die Objecte der Innenwelt.

7. Der eben erwähnte Umstand, die hochgesteigerte Cultur der Gegenwart, bringt es auch mit sich, dass die Kinder schon vor und während der Schulzeit eine Menge von sinnlichen Genüssen und zerstreuenden Vergnügungen aller Art kennen lernen, von denen unsere braven Eltern und Großeltern gar keine Ahnung hatten. Verständige Eltern suchen zwar das Anwachsen des Verlangens nach solchen Vergnügungen zur Genusssucht zu verhindern; es wird ihnen aber unter den Verhältnissen der Gegenwart oft unmöglich. In demselben Maße, in welchem dem Hange dazu nachgegeben wird, tritt die Empfänglichkeit für die edleren geistigen Genüsse zurück, aus denen die Freude in Gott sich zusammensetzt.

8. Ein Hindernis stellt sich dem Aufkeimen der Religiosität bei unseren Kindern, namentlich den geistig schwächlichen, entgegen in der Fülle des Stoffes, der nach den Forderungen der Gegenwart in der Katechismuserklärung und der Bibelstunde an die Kinder herangebracht und ihnen eingeprägt werden soll. In dem Streben, den Anforderungen zu entsprechen, wird der Lehrer oft hingerissen, viel zu tadeln, zu schelten und zu strafen. Die Religionsstunde verliert ihre Weihe. In den Kindern entstehen Unlustgefühle, die sich mit den mühsam eingeprägten Sätzen verbinden, in dieser Verbindung fortdauern und ihnen sogar die ganze Religion lebenslänglich verleiden können. Und wozu auch diese Fülle? Aus dem oben über das Wesen der wahren Religiosität Bemerkten lässt sich adäquat nachweisen, dass ein Causalnexus zwischen dem erlangten Wissen und der wahren Religiosität gar nicht besteht. Allzu schwere Sprüche sollten mit leichteren vertauscht werden, zumal dieselben in der Regel sehr einfache, leicht verständliche Religionswahrheiten enthalten und für das Verständnis und die Aufnahme ins Gedächtnis nur schwierig werden durch die jüdischen und heidnischen Vorstellungsweisen, in die sie eingehüllt sind. Ersprießlich wäre es gewiss auch, wenn vieles in der biblischen Geschichte gestrichen würde, namentlich der alttestamentlichen. Dass das Volk Israel in der finsteren Zeit des Heidenthums durch Gottes Fügung der Träger, Erhalter und Überlieferer der Gottesidee geworden ist, möchten die Kinder allerdings wissen, auch aus seiner Geschichte inne haben einige Züge, welche besonders geeignet sind, wichtige Religionswahrheiten lebhaft zu illustriren. Ein Mehr aber ist unnöthig, kann sogar, wenn der Lehrer streng auf dessen Aneignung beharrt, aus dem vorhin angegebenen Grunde in den Kindern einen Widerwillen gegen das Reich Gottes und seine ganze Geschichte erregen.

9. Als eine Ursache der Abnahme des religiösen Sinnes in unserer Schuljugend sei zuletzt auch noch angegeben die tiefe Kluft, welche sich aufgethan hat zwischen der orthodoxen Kirchenlehre und den Religionsansichten, wie sie sich unter dem Einflusse der freien Wissenschaften in den Kreisen der Gebildeten und Gelehrten entwickelt haben. „Der Begriff einer übernatürlichen Offenbarung," so sagt man in diesen Kreisen, „ist ein ganz verworrener. Was heißt übernatürlich? Alle wirklichen Religionswahrheiten sind nur durch Nachdenken, also durch Bethätigung der Vernunft gefunden worden. Was von übernatürlicher Eingebung erzählt wird, sind nur Mythen, ersonnen, um die Aufmerksamkeit des gemeinen Volkes auf sie hinzu

lenken, des vulgus, das nur vor dem Seltsamen Respect hat, stumpfsinnig aber vorübergeht an den unvergleichlich hohen Werken, die uns zu jedem Augenblicke an allen Orten umgeben und doch so herrlich sind wie am ersten Tage. Gern geben wir zu, dass die Bibel ein Buch ist, durch welches der erleuchtende Gottesgeist viel beigetragen hat, die ewigen Wahrheiten der Religion den Menschen zum Bewusstsein zu bringen; aber ganz ungerechtfertigt, ja tollkühn ist es, eine unbedingte Unterwerfung unter ihre Aussprüche zu verlangen. Die Vernunft allein kann entscheiden, ob das wirklich wahr ist, was die Bibel lehrt. Die Wahrheit fordert innere, aus dem Wesen der Sache selbst genommene Beweise. Äußere Vorgänge, namentlich Wunder, können Religionswahrheiten gar nicht beweisen, weil es sich um zwei, attributiv ganz verschiedene Dinge handelt, ganz abgesehen davon, dass die Übereinstimmung der biblischen Berichte mit dem wirklichen Sachverhalte niemals nachgewiesen werden kann. Die beseligende Kraft der Religion und Tugend wird in ihnen selbst empfunden. Weist doch Jesus selbst auf die innere Erfahrung als einzig zuverlässigen Probirstein für die Göttlichkeit seiner Lehre hin, wenn er sagt: „So jemand wird dess Willen thun, der mich gesandt hat, der wird inne werden u. s. w.“

Im hohen Grade anstößig wird in diesen Kreisen auch der Jesuscultus gefunden. „Die Gefühle der Hochachtung und Dankbarkeit,“ so sagt man, „gegen diejenigen Personen, welche sich um Aufstellung und populäre Fassung der Religionswahrheiten verdient gemacht haben, den Weisen von Nazareth selbstverständlich mit inbegriffen, gehören gar nicht zur Religiosität, deren Wesen allein in Ehrfurcht, Liebe und Vertrauen Gott gegenüber besteht.“ — Der Versuch einer Widerlegung solcher Ansichten von der Kanzel herab verläuft erfolglos, ja führt oft gerade bei einem Theile der Zuhörerschaft zur Anerkennung der bekämpften Behauptungen. Die Gegner werfen solchen Auslassungen den Mangel an aller Logik vor und bezeichnen überhaupt einen Angriff da, wo die Abwehr untersagt ist, als unehrenhaft. Ebensowenig gerathen sie ins Schwanken, wenn versucht wird, ihre Ansichten durch Bezeichnung mit dem Worte: ‚Vulgärrationalismus‘ verächtlich zu machen. „Ihr getraut euch nicht,“ sagen sie, „als Sieger aus dem Kampfe hervorzugehen. Darum nehmt ihr eine vornehme Miene an und thut, als sei die Hohlheit und Unhaltbarkeit unserer Ansichten längst nachgewiesen, was doch gar nicht der Fall ist.“ — Lässt es sich hie und da ein Verfechter der Kirchenlehre in den Sinn kommen, sich mit einem gewissen katholischen Nimbus zu

umgeben und sich zu geriren als Haushalter über Geheimnisse, welche die Capacität gewöhnlicher Menschenkinder weit übersteigen, unterfängt er sich vielleicht gar, den Gegnern zuzurufen: „Kümmert euch nur um die Angelegenheiten eures Berufes! Wir werden aus den Tiefen unserer Weisheit schon zu rechter Zeit hervorholen, was euch zum Heile eurer Seele noththut!“ — so antworten jene: „Haltet nur, du und deine Gesinnungsgenossen, mit Zähigkeit an den Bekenntnissen einer unfertigen Reformation fest, und ihr werdet dem Umsichgreifen des Katholicismus einen ihm sehr erwünschten Vorschub leisten! Wurzelt doch die katholische Kirche ganz in denselben Irrthümern, welche die orthodox-lutherische nicht aufgeben zu dürfen meint, nämlich: Übernatürlichkeit der Offenbarung, Unverfälschtheit der Überlieferung durch die Bibel, Anerkennung der Wunder, Rechtfertigung des Sünders durch das Verdienst eines Dritten. Einen bedeutenden Vortheil aber hat sie dadurch vor dieser voraus, dass sie diese Irrthümer consequenter und systematischer durchführt. Wir wissen recht wol,“ so fahren die Gegner fort, „woher diese Starrköpfigkeit rührt. Sie entspringt der Sorge um sinnliches Wolbehagen. Als 1848 und 1849 schüchtern einige der die staatliche Ordnung bedrohenden Ideen laut wurden, wie sie jetzt mit viel größerer Bestimmtheit von den Socialdemokraten gepredigt werden, da bemächtigte sich der Staatsregierungen ein gewisser Schreck und glaubten selbige, den gefährlichen Geist dadurch zu bannen, dass sie den Geistlichen und Lehrern das strengste Festhalten an den Bekenntnisschriften der Kirche einschärften und auch im Cultus die Wiedereinführung alter Einrichtungen anordneten. Wie wolgemeint diese Maßnahmen auch sein mochten, weise waren sie nicht. Auf die Regierungen fiel der Verdacht, dass sie mit Hilfe der Dummheit das Volk aufs neue knechten wollten, und Geistliche und Lehrer erschienen von da ab als Personen, die im Auftrage der Regierung einen Aberglauben einzupflanzen und zu pflegen haben, bei welchem es den niederen Volksclassen nicht wol in den Sinn kommen würde, die besser situirten Stände im Genusse ihrer irdischen Güter zu stören. Wir, die wir treu zu König und Vaterland stehen, beklagen solche Reaction aus tiefster Seele. Das Bestreben, den Volksgeist in mittelalterliche Anschauungen hineinzuzwängen, drängt Revolutionsgelüste nicht zurück, sondern nährt sie nur, wie die Verbreitung socialdemokratischer Gesinnungen aufs unwiderleglichste darthut.“

Ansichten, wie die eben skizzirten, werden in einer sehr bedeutenden Anzahl von Flugschriften und Zeitungen niedergelegt und finden

ihren Weg auch in die entlegensten Dörfer. Daselbst werden sie von einzelnen, die sich für religiöse Fragen noch interessiren und in intellectueller und moralischer Hinsicht gar nicht zu den geringwertigsten Elementen der Gemeinde gehören, angenommen. Nun sind aber diese Personen in ihren Äußerungen auch in Gegenwart von Kindern nicht immer vorsichtig genug. Was folgt daraus? — Die Kinder kommen in die Religionsstunde mit Zweifeln an der Wahrheit dessen, was der Lehrer sagt. Diese Zweifel aber sind im Kindesalter viel nachtheiliger als später, wo der Charakter mehr gefestigt ist und die Aufgebung des Autoritätsglaubens nicht so leicht wieder vom rechten Pfade ablenkt; denn sie verschließen Ohren und Herzen der Kinder den vom Lehrer ausgehenden Einflüssen und sind sonach ebenfalls eine Ursache der im Eingange beklagten Erscheinungen.

Auf die Frage nach den Mitteln gegen die Abnahme des Sinnes für Religiosität und Sittlichkeit bei Kindern ist nun freilich die Antwort: Entfernung der Ursachen, rasch gegeben; eine Vergegenwärtigung dieser Ursachen aber überzeugt uns sofort von der Schwierigkeit solchen Vornehmens, ja inbetreff einiger dieser Ursachen geradezu von unserer Ohnmacht. So müssten wir z. B. imstande sein, die Fortschritte der Cultur aufzuhalten, wenn wir die damit nothwendig verbundenen Nachtheile, zerstreuende Ablenkung des Sinnes auf die Außenwelt und Anregung der Genusssucht, gänzlich beseitigen wollten. Es kann also da nur von einer Abschwächung die Rede sein. Gegenüber der neunten Ursache: Kluft zwischen den Religionsansichten des Gelehrtenstandes und der Kirchenlehre, ist in unserem Verhalten die größte Vorsicht nöthig. Wollten wir, Lehrer und Geistliche, es versuchen, diese Kluft auszufüllen oder zu überbrücken, so könnten wir uns leicht Verdächtigungen und Anfeindungen von unten her und Verweise mit Androhung der Suspension von oben her zuziehen.

Wie es einst Laien und ungelehrte Leute waren, welche dem Christenthume zum Siege verhalfen — Apostelgesch. 4, 13: „Sie sahen aber an die Freudigkeit Petri und Johannis und verwunderten sich des, denn sie wussten wol, dass es ungelehrte Leute und Laien waren“ — so wird vielleicht auch hierbei gerade den Laien, d. h. hier den Unvereideten, der größere Theil der Arbeit zufallen. Doch genug davon! Des Stoffes ist so überreichlich viel, dass er in einer Conferenz nicht aufgearbeitet werden kann.

Meine Herren! In Vorgebrachtem habe ich manches gesagt, wovon ich nicht annehmen konnte, dass sie es gern hören und ihm zustimmen würden. Nachdem ich aber einmal einen Vortrag in dieser

Versammlung zugesagt hatte, fühlte ich mich verpflichtet, Ihnen nichts von dem vorzuenthalten, was sich in mir aus langjähriger Erfahrung und eingehendem Nachdenken herausgebildet hat. Dass ich damit bei dem einen oder anderen anstoßen könnte, habe ich keinen Augenblick gefürchtet. Weiß ich doch, dass ich in Ihnen Männer vor mir habe, die, wie weit auch Ihre Ansichten in einzelnen Punkten von den meinigen abgehen mögen, doch in dem einen mit mir übereinstimmen: Wer die Wahrheit verleugnet, verleugnet den, der gesagt hat: „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben."

Über die Bedeutung österreichischer Blindenlehrer-Tage.

Von **J. Libansky**-*Purkersdorf bei Wien.*

Über die Geschichte und den Entwickelungsgang des Blindenwesens im allgemeinen hat Verfasser im „Pædagogium“ bereits früher gesprochen*); heute kann er die erfreuliche Thatsache feststellen, dass das Blinden-Bildungswesen seit zwei Decennien einen großen Fortschritt gemacht hat. Dazu haben ohne Zweifel die allgemeinen Blindenlehrer-Congresse und in neuester Zeit die österreichischen Blindenlehrer-Tage am meisten beigetragen.

Es ist bekannt, dass die Blindeninstitute, welche anfangs dieses Jahrhunderts ins Leben gerufen wurden, die ihnen gewordene edle Aufgabe mit sittlichem Ernste, mit aufopfernder Humanität erfassten, um sie zu glücklicher Lösung zu bringen. Aber sie arbeiteten größtentheils isolirt, fast ohne jeden Zusammenhang untereinander. Da erwachte in ihnen der Wunsch nach einem Congresse — und er ward im Jahre 1873 zur That. Dem I. europäischen Blindenlehrer-Congresse in Wien, durch dessen Berufung sich der vaterländische Dichter und Philanthrop Dr. Ludw. Aug. v. Frankl um die Blindenbildung so große Verdienste erwarb, folgten in Zeiträumen von drei Jahren die Congresse: Dresden (1876), Berlin (1879), Frankfurt a. M. (1882), Amsterdam (1885) und Köln a. Rh. (1888). Die Wichtigkeit dieser Congresse kann nur derjenige richtig beurtheilen, der die Entwickelung und den großen Fortschritt des Blinden-Bildungswesens seit dem Jahre 1873 aufmerksam verfolgt hat. Der Präsident des VI. Blindenlehrer-Congresses in Köln, Director Mecker-Düren, bezeichnete in seiner Eröffnungsrede diese Congresse als „das gemeinsame Band, das alle Anstalten vereinigt, als den Areopag der strittigen Meinung, und endlich als den hohen Rath, dessen Beschlüsse in der ganzen typhlopädagogischen Welt Wert und Geltung haben“. Diese Thatsache anerkennend, haben die österreichischen Fachmänner an sämmtlichen Blindenlehrer-Congressen einen ehrenvollen Antheil genommen und sich an allen das Blinden-Bildungswesen fördernden Arbeiten betheiligt. Zur Ehre der deutschen und ausländischen Collegen überhaupt sei hier ausdrücklich betont, dass dieselben immer unsere Wünsche berücksichtigt haben und in jeder Beziehung ein wahrhaft collegiales Zusammenhalten mit den Österreichern pflegten und pflegen. Dank diesem Zusammenhalten und der gemeinschaftlichen Arbeit nahm das Blinden-Bildungswesen im allgemeinen einen solchen Aufschwung, wie man ihn kaum je geahnt hatte!

Trotz dieser erfreulichen Thatsache war es den österreichischen Fachmännern bisher nicht möglich, die Blindenbildung in ihrem Vaterlande auf die

*) Jahrgang VIII, S. 46 ff.

gleiche Stufe zu bringen, auf der sie im Auslande, insbesondere in Deutschland, steht, wo die äußere Organisation des Blindenunterrichts, darf man wol sagen, vollendet ist. Während sich dort die Zahl der Blinden-Erziehungsanstalten und deren Insassen zusehends vermehrt, bleiben wir in Österreich noch immer weit zurück. Wenn man nun bedenkt, dass die Zahl der Blinden im westlichen Theile des Reiches 20094 beträgt*), von denen ca. 10% im schulpflichtigen Alter stehen, und in den acht Blinden-Erziehungsanstalten, einer Blindenclasse und einem Blindenasyl nur 485 Zöglinge unterrichtet und erzogen werden: so kann man leicht ersehen, wie viel blinde Kinder ohne Unterricht oder blos mit dem nothdürftigen Unterrichte in der Volksschule aufwachsen!

Die österreichischen Fachmänner haben wiederholt die Frage der rationellen Blindenbildung zur Sprache gebracht und auf die Wolthat des Unterrichts in einem gehörig organisirten Blinden-Erziehungsinstitute hingewiesen. Sie standen aber allein .... und kamen endlich zu der Überzeugung, dass sie diese speciell österreichische Frage auf den allgemeinen Blindenlehrer-Congressen nicht zur Sprache bringen können, sondern dass sie ihre inneren Angelegenheiten unter sich, also auf einem österreichischen Blindenlehrer-Tage besprechen und ihre Beschlüsse der hohen Regierung zur Prüfung und weiteren Verfügung vorlegen müssen. Leider gelangte diese Idee wegen verschiedener Umstände lange nicht zur Ausführung, erst auf dem VI. Blindenlehrer-Congresse in Köln wurde diese Frage spruchreif, und die österreichischen Theilnehmer am genannten Congresse fassten den Beschluss, im Jahre 1889 einen Blindenlehrer-Tag in Prag abzuhalten. Dazu kam noch ein Umstand. Das hohe k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht hat ohne Zuziehung von Fachmännern einen neuen Gesetzentwurf, betreffend die Erziehungs- und Unterrichtsanstalten für Blinde, ausarbeiten und den Landesbehörden zur Begutachtung übermitteln lassen; den Fachmännern blieb dieser Gesetzentwurf verborgen, und da erfasste sie der Gedanke, sobald als möglich einen Lehrertag abzuhalten, und sie folgten wie Ein Mann, als sie der Director Klar-Prag zu einer Versammlung nach Prag einlud. Es ist gewiss erfreulich, wenn man die Thatsache constatiren kann, dass sich an dem I. österreichischen Blindenlehrer-Tag sämmtliche Blindenanstalten Österreichs betheiligt haben, und dass die Verhandlungen desselben einen überaus würdigen Verlauf nahmen.

Diese Versammlung hat reiches und wichtiges Material zu bearbeiten gehabt; einem einleitenden Vortrage des Fachlehrers Libansky-Purkersdorf, „Die bisherigen Resultate der Blindenbildung in Österreich“ folgte das Referat „Organisation der österreichischen Blindenanstalten“, erstattet vom Director Helletsgruber-Linz. Was der Referent für die Nothwendigkeit der Einrichtung von Specialanstalten vorbrachte, war hochinteressant. In der Debatte hielt namentlich Director Heller-Hohe Warte eine höchst beherzigenswerte Rede. Bisher sind wol nirgends so viele überzeugende Gründe und mit solcher Wärme für die Blinden-Erziehungsanstalten vorgebracht worden, und ein Kritiker in Deutschland nannte Heller's Darlegungen „classisch“. Das Resultat der Verhandlung war die einstimmige Annahme folgender Beschlüsse, beziehungsweise Resolutionen:

---

*) Den neueren statistischen Aufzeichnungen zufolge soll die Zahl der Blinden in Österreich nur 18000 betragen.

1. „Der I. österreichische Blindenlehrer-Tag in Prag begrüßt den Gesetzentwurf, betreffend die Erziehungs- und Unterrichtsanstalten für blinde Kinder, mit Freude und Dankbarkeit als Beginn einer neuen Ära des Blinden-Bildungswesens in Österreich und richtet an das Ministerium für Cultus und Unterricht die Bitte, dasselbe wolle in erster Linie die Errichtung von Blinden-Erziehungsanstalten in jenen Ländern, wo solche entweder nicht oder in nicht genügender Zahl vorhanden sind, mit aller Kraft bewirken, da nur diese Anstalten imstande sind, der blinden Jugend jene Erziehung, jenen Unterricht und jene praktische Ausbildung fürs Leben zu bringen, deren sie so unabweisbar nothwendig bedarf, und nur insolange die Errichtung solcher Institute noch nicht erreichbar ist, möge der Unterricht der blinden Kinder in der allgemeinen Volksschule angeordnet werden."

2. „Der I. österreichische Blindenlehrer-Tag in Prag richtet an die hohe k. k. Regierung die Bitte, hochdieselbe geruhe den Blindenanstalten die Eigenschaft von k. k. Fachschulen zuzuerkennen und dieselben in das Verzeichnis jener Anstalten aufzunehmen, welchen nach den Bestimmungen der Gewerbeordnung das Recht zuerkannt wurde, ihren Schülern Lehr- und Arbeitszeugnisse auszustellen."

3. „Der I. österreichische Blindenlehrer-Tag in Prag stimmt den vom VI. Blindenlehrer-Congresse in Köln angenommenen Grundsatzungen der Fürsorge für die Blinden zu und bittet das Ministerium für Cultus und Unterricht, dasselbe wolle diese Grundsatzungen zur Kenntnis nehmen."

Ein weiterer Punkt des Programms war: „Berathung über die Herstellung billiger Lehrmittel."

Das Gebrechen der Blindheit erfordert bezüglich des Unterrichtes auch eine eigenartige Methode. Um die Aufgabe, Blinde zu selbstständigen Menschen auszubilden, lösen zu können, brauchen die Blindenanstalten viele Lehr- und Unterrichtsmittel. Dieselben müssen dem eigenartigen Unterricht entsprechend eingerichtet sein, und eben dadurch entstehen so manche Schwierigkeiten. Die Herstellung von Lehrmitteln erfordert eine große Vorauslage, und dies macht dieselben für die Blindenschulen kostspielig, und da die meisten Blinden-Erziehungsanstalten durch Acte der Privatwolthätigkeit entstanden und noch jetzt an die Mildthätigkeit edler Gönner vielfach angewiesen sind, so sind sie leider auch nicht immer in der Lage, die kostspieligen Lehrmittel in der entsprechenden Zahl anzuschaffen. Deshalb wurde in Prag der Antrag gestellt, an die hohe Regierung die Bitte zu richten, dass sie den österreichischen Blindenschulen, weil dieselben aus eigenen Mitteln nicht imstande sind, entsprechend gute und billige Lehrmittel herzustellen, in dieser Richtung helfend zur Seite stehe. Die österreichischen Blinden-Erziehungsanstalten brauchen Bücher, Druckapparate und Landkarten. Über diesen Gegenstand wurde lange debattirt, und das Resultat war die einstimmige Annahme folgender Anträge:

1. „Der I. österreichische Blindenlehrer-Tag in Prag bittet, die hohe k. k. Regierung wolle die Herstellung billiger und guter Lehrmittel für den Unterricht blinder Kinder durch erfahrene Blindenlehrer nach Kräften fördern."

2. „Um auch den nichtdeutschen blinden Kindern Österreichs, für welche derzeit noch gar keine Reliefdruckschriften bestehen, die Mittel zur Erlernung des Lesens zu verschaffen, stellt der I. österreichische Blindenlehrer-Tag an

die hohe k. k. Regierung die Bitte, auch in dieser Richtung möglichst bald Abhilfe zu schaffen und zunächst das zur Herstellung der böhmischen Lesebücher eingesetzte Comité, bestehend aus den Herren Director Klar-Prag, Director Pawlik-Brünn, Oberlehrer Nowak-Prag, Lehrer Maly-Prag und Director Entlicher-Purkersdorf, mit der weiteren Durchführung dieser Angelegenheit zu betrauen."

3. „Wir lassen uns bei der Herstellung eines Atlasses von Österreich-Ungarn von der pädagogischen Erwägung leiten, dass das Kartenbild sich nach und nach entwickeln soll, und dass für jedes Kronland zwei Karten, wovon die eine die Elementar- und die andere die Ausführungskarte ist, herzustellen sind. Zur Verfassung von Karten der österreichischen Kronländer für die österreichischen Blindenschulen ist ein Comité zu wählen, welches sich mit der Zusammenstellung und Zeichnung dieser Karten befassen soll." In dieses Comité wurden Director Mell-Wien, Religionslehrer Binder-Wien und Fachlehrer Libansky-Purkersdorf einstimmig gewählt.

Die anderen Punkte des reichhaltigen Programms wurden für den II. österreichischen Blindenlehrer-Tag vorbehalten; dieser fand am 21., 22. und 23. Juli 1890 in Linz statt und reihte sich in würdiger Weise an den ersten an.

Mit Genugthuung und mit aufrichtiger Freude wurde die Thatsache constatirt, dass sämmtliche österreichischen Blindenanstalten, in vielen Fällen durch vier bis sieben Theilnehmer, am II. österreichischen Blindenlehrer-Tage in Linz vertreten waren, so dass die Zahl der stimmberechtigten Mitglieder 45 betrug!

Aber auch die Betheiligung der weltlichen und geistlichen Behörden und vieler hervorragender Gäste an den Verhandlungen des genannten Blindenlehrer-Tages hat zur Bedeutung desselben viel beigetragen. Es ist dies ein erfreulicher Beweis, dass die österreichischen Blindenpädagogen nicht mehr allein stehen, sondern dass ihre edlen Bestrebungen, das Los der vielen Blinden unserer Monarchie durch Erziehung und Unterricht zu mildern und sie für die bürgerliche Gesellschaft brauchbar zu machen, sich immer mehr in maßgebenden Kreisen und namentlich auch in weiteren Schichten des Volkes Bahn brechen.

Auf dem II. österreichischen Blindenlehrer-Tage in Linz kamen hochwichtige Fragen zur Sprache; vor allem wurde über die Ausführung der in Prag beschlossenen Anträge und Resolutionen ausführlich berichtet; die in der genannten Stadt angeregten Fragen wurden eingehend besprochen, durchberathen und neue hinzugestellt.

Das Programm enthielt wichtige, die Blindensache wesentlich fördernde Gegenstände: die Nothwendigkeit der Errichtung neuer, beziehungsweise der Erweiterung bestehender Blindenanstalten, die Organisation derselben, die Thätigkeit einzelner Landtage in dieser Angelegenheit, die Beschaffung billiger und zweckentsprechender Lehr- beziehungsweise Lernmittel, die sociale und materielle Stellung der Fachlehrer, der lehrberechtigten technischen und Musiklehrer, die Würdigung der Blindenpädagogik an den Lehrer-Bildungsanstalten und im öffentlichen Leben, die Frage der Späterblindeten etc.

Der erste Berichterstatter, Director Klar-Prag, hatte die Aufgabe übernommen, die am I. österreichischen Blindenlehrer-Tage in Prag gefassten Beschlüsse und Resolutionen dem hohen Ministerium für

Cultus und Unterricht zur Kenntnis zu bringen. In geradezu rührender Weise wird das Schicksal der Blinden in diesen Eingaben geschildert, deren ergreifende Worte selbst auf jene Männer, die gewohnt sind, täglich das große Unglück zu beobachten, einen tiefen Eindruck machten. Welchen Menschenfreund sollte es auch nicht rühren, wenn er hört, dass in dieser Zeit, die sich mit Vorliebe „das Zeitalter der Humanität" nennt, von den 18000 Blinden, welche es nach den statistischen Aufzeichnungen in Österreich gibt, kaum 500 in den Erziehungs- und ca. 200 in den Versorgungs- resp. Beschäftigungsanstalten untergebracht sind! Und 10% werden auf die schulpflichtigen blinden Kinder gerechnet! Der große Rest dieser Unglücklichen musste zumeist als Bettler oder Bettelmusikanten ein sorgen- und kummervolles Dasein fristen, bis der Tod Erlösung brachte.

„Vor dem Gesetze sind alle gleich", so lautet eines der wichtigsten den österreichischen Staatsbürgern im Staatsgrundgesetze gewährleisteten Rechte. Von einer Ausschließung der Blinden von diesem Rechte geschieht in keinem dieser Staatsgrundgesetze eine Erwähnung. Und doch gibt es z. B. in Böhmen unter den 5000 Blinden über 500 schulpflichtige Kinder, die ohne ihr Verschulden ohne jede Volksschulbildung heranwachsen. Ein Schrei des Entsetzens würde durch alle Zeitungen erfolgen, wenn in irgend einem Bezirke oder einer Gemeinde nur 50 vollsinnige Kinder ohne Schulbildung heranwachsen müssten. Sofort würde für dieselben eine Schule errichtet, ein Lehrer bestellt und ein Schulhaus gebaut werden. Aber um 500 blinde Kinder in Böhmen und 1000 blinde Kinder in anderen Ländern der Monarchie kümmert sich niemand — die können ruhig zugrunde gehen! —

Außerdem wurden auch noch zwei Eingaben an die hohe k. k. Regierung gerichtet, und man hofft, dass die Verhandlungen des I. österreichischen Blindenlehrer-Tages in Prag nicht unfruchtbar bleiben; die in Prag gefassten Beschlüsse sind theils zur Kenntnis der Regierung gelangt, theils werden sie durch eigens hiezu bestimmte Comités durchgeführt.

Wichtig und äußerst interessant war auch das Referat des Directors Helletsgruber-Linz: „Über die Verhandlungen des oberösterreichischen Landtages über die Regierungsvorlage betreffend die Erziehungs- und Unterrichtsanstalten für blinde Kinder." Der Referent hat Beweise geliefert, dass die Blindenlehrer nicht mehr allein stehen; die Zeiten sind also vorbei, wo man diese beklagenswerten Mitmenschen — nämlich die Blinden — blos bedauerte und ihnen Almosen spendete. Der Referent hat folgende Anträge gestellt:

I. „Der II. österreichische Blindenlehrer-Tag in Linz bittet sowol das hohe k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht als auch die hohen Vertretungen der einzelnen Länder Österreichs, hochdieselben wollen nachstehende fünf aus der allgemeinen Erfahrung der Blindenlehrer resultirende Principien zur Kenntnis nehmen:

1. Das blinde Kind hat von der Theilnahme am Unterrichte vollsinniger Kinder nur ganz geringen Nutzen, in mancher Beziehung sogar großen Schaden, weil dem so bedauernswerten Geschöpfe überall seine Ohnmacht, Unfähigkeit und Ausgeschlossenheit zum Bewusstsein gebracht wird.

2. Der specielle Unterricht, welchen der Volksschullehrer dem blinden Kinde allein in eigenen Stunden ertheilt, kann beim besten Willen und

bei der größten Geschicklichkeit des Lehrers doch nur ein einseitiger, daher unvollständiger und ungenügender sein, weil derselbe im wesentlichen nur auf die Bildung der Geisteskräfte gerichtet ist und den schwersten Schaden der Blindheit: Hilfsbedürftigkeit und Unselbstständigkeit, nicht erleichtert oder ganz beseitigt.

3. Die Blinden-Volksschulclasse gewährt blos eine allgemeine Schulbildung, aber nicht zugleich auch eine besondere Bildung für das Berufsleben; sie stattet den Blinden blos mit einer Summe von Kenntnissen aus und überlässt ihn dann seinem eigenen Schicksale.

4. Ein wolorganisirtes Blinden-Erziehungsinstitut dagegen nimmt sich um alle Kräfte und Fähigkeiten des blinden Kindes an, es erzieht dasselbe körperlich und moralisch, entwickelt es geistig und entlässt den Zögling nicht früher, selbst dann nicht, wenn auch die gesetzlich vorgeschriebene Frist schon lange abgelaufen wäre, bis er möglichst erwerbsfähig und bürgerlich brauchbar geworden ist, und erweiset auch den entlassenen Zöglingen eine stete und väterliche Fürsorge.

5. Es liegt daher nicht blos im Interesse der Blinden, sondern auch des Staates und der ganzen menschlichen Gesellschaft, wenn jedes bildungsfähige blinde Kind in einem Blinden-Erziehungsinstitute Aufnahme findet."

II. „Der II. österreichische Blindenlehrer-Tag bittet, das hohe k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht wolle in Würdigung der im Antrage I. ausgesprochenen Principien die Errichtung von Blinden-Erziehungsinstituten in jenen Ländern, wo solche entweder nicht oder in nicht genügender Zahl vorhanden sind, mit aller Kraft anregen und zugleich in Würdigung der vom oberösterreichischen Landtage bei der Berathung des Gesetzentwurfes, betreffend die Erziehungs- und Unterrichtsanstalten für blinde Kinder, angenommenen Anträge den obligatorischen Institutsunterricht entweder auf dem Wege der Verordnung oder der Gesetzgebung in der Weise einführen, dass, soweit die bestehenden Institute ausreichen, der Institutzwang principiell ausgesprochen, die Wahl des Institutes aber dem Ermessen der Eltern oder deren Stellvertreter freigestellt würde."

Bezüglich der Beschaffung billiger und zweckentsprechender Lehr- beziehungsweise Lernmittel kann Erfreuliches constatirt werden; das Lesebuch-Comité (Directoren Entlicher-Purkersdorf, Heller-Hohe Warte und Mell-Wien) hat eine lobenswerte Thätigkeit entwickelt und fand beim hohen Unterrichtsministerium große Unterstützung, so dass die Hoffnung vorhanden ist, dass die österreichischen Blindenanstalten gute und billige Lesebücher in kurzer Zeit erhalten werden. Ferner wurde der Kleinsche Stacheltypen-Apparat von Director Mell so verbessert und neu hergestellt, dass er jetzt nur 6—7 fl. kosten dürfte, während er früher 14—15 fl. kostete — also wieder ein schöner Fortschritt. Aus dem Berichte über die Vorarbeiten zur Herstellung guter und brauchbarer österreichischer Landkarten für Blinde entnehmen wir die erfreuliche Thatsache, dass die in Prag angeregte Idee, gute und brauchbare Karten der österreichisch-ungarischen Monarchie anzufertigen, auf einen guten Boden gefallen ist. In Linz wurde folgender Antrag einstimmig angenommen: „Der II. österreichische Blindenlehrer-Tag in Linz ermächtige das in Prag gewählte Comité, bestehend aus den Herren Mell, Libansky und Binder, nach

Einholung der Wünsche der einzelnen Blindenanstalten mit Bewilligung des k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht geographische Lehrmittel durch den Schulbücherverlag herzustellen."

Von den weiteren Vorträgen in Linz müssen wir noch den äußerst interessanten des Directors Heller-Hohe Warte erwähnen. Der genannte Fachmann sprach „Über Blindenpädagogik an den Lehrer-Bildungsanstalten", ein Thema, welches für die allgemeine Blindenbildung von großer Wichtigkeit ist. Die Sentenz des Vortrages ging dahin, dass an den Lehrer-Bildungsanstalten die Blindenpädagogik mit wahrer Innerlichkeit gepflegt werden sollte, da der Volksschullehrer dazu berufen ist, jenes Vorurtheil im Volke zu brechen, welches gegen Blinde noch herrscht. Wir möchten diesen wissenschaftlichen Vortrag besonders den Herren Professoren an den Lehrer-Bildungsanstalten zum Studium empfehlen.*)

Ferner hielt noch Fachlehrer Libansky-Purkersdorf einen Vortrag „Über die sociale Stellung der Fachlehrer, der lehrberechtigten technischen und Musiklehrer an Blindenschulen". Der Vorsitzende, Director Helletsgruber-Linz, bezeichnete dieses Thema als einen überaus schwierigen Gegenstand, und mit Recht; denn die Lage derjenigen Männer und Frauen, die sich dem Unterrichte der Blinden gewidmet haben, ist oft sehr traurig. Mit Ausnahme der niederösterreichischen Landes-Blindenschule in Purkersdorf und des k. k. Blindeninstitutes in Wien sind alle anderen Blindenanstalten in Österreich „Privatanstalten" und werden meistens von Curatoren, Directoren, Ausschüssen, Comités etc. verwaltet; demgemäß ist die Lage der Angestellten oft unsicher, wodurch selbstverständlich die Blindenbildung leiden muss. Der Vortragende hat nach einer eingehenden Besprechung der socialen und materiellen Stellung der Fachlehrer, Werkmeister und Musiklehrer folgende Anträge gestellt:

1. „Die Fachlehrer an den österreichischen Blinden-Erziehungsanstalten sind den Hauptlehrern am k. k. Blinden-Erziehungsinstitute in Wien gleichzustellen.

2. Der II. österreichische Blindenlehrer-Tag in Linz spricht die Überzeugung aus, dass auch die Lehrer für den technischen und musikalischen Unterricht die möglichste Berücksichtigung verdienen, weshalb man in Erwägung ziehen wolle, ob die materielle und Altersversorgung der Werkmeister nach den Bestimmungen, welche für im öffentlichen Dienste des Staates stehende Lehrkräfte gleicher Kategorie in Geltung sind, auch an Blindenanstalten eingeführt werden könnten.

3. Dem für die Blindenschulen bestellten Hilfslehrer für die Musik ist eine entsprechende Remuneration per wöchentliche Unterrichtsstunde im Schuljahre zu bewilligen, da hierdurch die Möglichkeit geschaffen würde, wahrhaft tüchtige Lehrkräfte zu gewinnen. Wenn es die Mittel gestatten, so wäre auch Musiklehrern, welche lange Jahre an einer und derselben Anstalt zur Zufriedenheit gewirkt haben, ein, wenn auch mäßiger Altersbezug zu ermöglichen."

Von der Debatte, die auf diesen Vortrag folgte, erwähnen wir nur, dass Director Pawlik-Brünn die Erklärung abgab, mit den Ausführungen des

*) Dazu würde sich der Hauptbericht eignen, herausgegeben vom Blindeninstitute in Linz.

Referenten Libansky einverstanden zu sein, jedoch noch weitergehende Anträge zu gunsten der Fachlehrer und ihrer Mitarbeiter stellen zu müssen. Nach langen Ausführungen vonseiten einiger Redner wurden die Anträge des Referenten und die des Directors Pawlik einem fünfgliedrigen Comité zur Berathung und Berichterstattung beim nächsten Blindenlehrer-Tag in Graz (1892) zugewiesen.

Es folgten noch drei rein fachmännische Vorträge, die für die meisten Leser dieses Blattes kein Interesse haben dürften.

Überblicken wir das Vorstehende, so können wir ganz entschieden einen Fortschritt auf dem Gebiete der österreichischen Blindenbildung bemerken. Durch die Abhaltung der österreichischen Blindenlehrer-Tage einerseits und durch die Betheiligung an den allgemeinen Blindenlehrer-Congressen andererseits hoffen die österreichischen Blindenpädagogen die Frage der Blindenbildung in unserem Kaiserstaate sicher ihrer Lösung nahe zu bringen; sie sind ernstlich bestrebt, die Blinden den Sehenden immer näher zu führen, oder mit anderen Worten, sie auf Grund der modernen Blindenpädagogik der bürgerlichen Gesellschaft als nützliche Mitglieder zurückzugeben.

So wird sich langsam, aber fest ein Stein an den andern fügen und der Bau der Blindenpädagogik sich vollends ausgestalten.

Die XXIX. Allgemeine deutsche Lehrerversammlung.

Von Wilhelm Meyer-Duisburg.

Mannheim, Pfingsten 1891. In Mannheim, derselben Stadt, in welcher vom 26. bis 28. Mai 1863 die damals jugendfrische Allgemeine deutsche Lehrerversammlung tagte, wurde auch die 1891er Versammlung abgehalten. Dr. Karl Schmidt, Professor Stoy, Lüben, Wichard Lange hielten in jenen Tagen Vorträge vor 2873 deutschen Schulmännern; Diesterweg begrüßte die Versammlung telegraphisch: „Mannheim, Worms, Frankfurt, Elberfeld, Mörs. Berlin ausrangirt. Mitglied des Nationalvereins. Ein Hoch dem deutschen Lehrerverein und der Fortschrittspädagogik!" Der Großherzog Friedrich von Baden wohnte der zweiten Hauptversammlung an. Der Fürst begrüßte dieselbe „mit kräftig erschallender Stimme, rasch und feurig". Wir theilen einen Satz aus der damaligen Begrüßung wörtlich mit: „Glauben Sie mir, . . . dass ich mit Ihnen die hohe Bedeutung einer solchen Versammlung deutscher Männer tief empfinde und mit Ihnen aus voller Seele die Bestrebungen verfolge, die heiligen und hohen Bestrebungen, die Sie hierher geführt haben." — Nach diesem kurzen Rückblick zur heurigen Versammlung! 3015 Schulmänner waren zu derselben eingeschrieben. Schon die Vorversammlung am Abend des zweiten Festtages war zahlreich besucht. Oberlehrer Mörle-Gera leitete dieselbe als Geschäftsführer der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen. Wir lassen die beiden in der Vorversammlung gehaltenen Begrüßungsreden wörtlich folgen. Herr Rector Schick-Mannheim sprach das Folgende:

„Hochgeehrte Versammlung! Von dem Hauptausschuss der 29. Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung ist mir der angenehme und ehrenvolle Auftrag zutheil geworden, Ihnen allen unsere freundlichsten Grüße zu entbieten und ein herzliches Willkomm in Mannheim zuzurufen. Die Hoffnungen, die uns beseelten, als die Stadt Mannheim zum Festort auserkoren wurde, haben reiche Erfüllung gefunden. Aus allen Gauen Deutschlands, aus Österreich und Ungarn, aus der Schweiz, selbst aus Amerika, sind strebsame, von unserem hohen und edlen Beruf begeisterte Schulmänner, Lehrer und Lehrerinnen, herbeigeeilt, um die mancherlei wichtigen Fragen, welche gegenwärtig die Lehrerwelt bewegen, zum Heile des Ganzen allseitig und gründlich, unparteiisch und freiwillig, ohne Verletzung nach irgend einer Seite hin, zu berathen. (Bravo!)

Und so fühlen wir uns denn innerlich gedrungen und gezwungen, mit unserem herzlichen Willkomm ebenso herzlichen Dank zu verbinden. Dank allen denen, welche unserer Einladung hierher Folge gegeben; Dank denen, welche durch Wort und Schrift so tapfer für dieselbe eingetreten; Dank insbesondere den wolbewährten Leitern der Allgemeinen deutschen Lehrerver-

sammlung, welche sich dem zeitgemäßen Ausbau der Volksschule Jahrzehnte hindurch bis heute in selbstloser Treue und Hingebung gewidmet haben; Dank den greisen Kämpfern, welche vor 28 Jahren schon einmal in Mannheim tagten und heute trotz mancherlei Wandelungen auf den segensreichen Fortgang ihres Werkes mit gerechter Befriedigung zurückblicken können.

Hochgeehrte Versammlung! Was in den schönen Pfingsttagen des Jahres 1863 erstrebt wurde, hat freilich nicht in allen deutschen Landen Erfüllung gefunden. Noch gibt es ja deutsche Staaten, in denen die Entwickelung des Volksschulwesens langsam vorwärts schreitet, in denen den berechtigten Bestrebungen des Lehrerstandes die gebürende Würdigung nicht zutheil wird. Aber wir in unserem schönen gesegneten Badener Lande haben allen Grund, heute mit dankbarem Stolz zu bezeugen, dass die Wünsche, welche im Jahre 1863 hier ausgesprochen wurden, zum großen Theile zur Wirklichkeit, zur That geworden sind. Ein edler Fürst, eine einsichtsvolle Volksvertretung, pflichtbewusste Schulmänner und ein opferwilliges Gemeinwesen haben zur Hebung der Volksschule in ersprießlicher Weise gearbeitet, und darum dürfen wir heute der erhebenden Hoffnung Ausdruck verleihen, dass die berechtigten, wenn auch noch nicht ganz erfüllten Wünsche des badischen Lehrerstandes in Bälde ihrer Verwirklichung entgegengehen. (Bravo!) Die allezeit lehrerfreundliche Stadt Mannheim ist ja darin mit anerkennenswertem, weithin strahlendem Vorbilde vorangegangen. (Bravo!) Möge es daher für unsere Bestrebungen von guter Vorbedeutung sein, dass die diesjährige Allgemeine deutsche Lehrerversammlung in der aufstrebenden Stadt Mannheim tagt. Möge aus dieser Versammlung, welcher unser erlauchtester innigst geliebter Landesfürst durch sein Erscheinen eine besondere Weihe verleihen wollte, reicher Segen entsprießen. Mögen die sachlichen und objectiven Berathungen dazu beitragen, dass Schule und Lehrerstand in allen deutschen Staaten nach Gebür mehr und mehr gewürdigt werden. Mögen unsere beruflichen Besprechungen und die mit denselben wechselnden Stunden heiteren, gesellschaftlichen Verkehrs Ihnen allen volle Befriedigung gewähren. In diesem Sinne rufe ich Ihnen nochmals unsere freundlichen Grüße entgegen. Seien Sie uns in Mannheim von ganzem Herzen willkommen!“ (Lebhafter Beifall.)

Hierauf nahm das Wort Herr Oberlehrer Mörle.

„Hochgeehrte Versammlung! Mein erstes Wort, mein erster Dank gelte der Stadt Mannheim, ihrer hohen Behörde, ihren Lehrern und Einwohnern. Mit welch bereitwilligem Entgegenkommen haben wir doch in Mannheim Aufnahme gefunden. Nachdem wir uns ein Jahr lang bemüht, die XXIX. Allgemeine deutsche Lehrerversammlung in einer Stadt Mitteldeutschlands abhalten zu können, schien es uns am gerathensten, uns nach Süddeutschland zu wenden. Durch die freundliche Vermittelung eines Mitgliedes des Ausschusses wurde mit Mannheim unterhandelt und es erklärte sich die Behörde Mannheims nach kaum einmonatlicher Verhandlung, dass sie es mit Freuden begrüßen würde, wenn für die Versammlung an Pfingsten 1891 Mannheim zum Festort gewählt würde, und dass die Stadt wie bei der letzten Versammlung im Jahre 1863 es an freundlichem Entgegenkommen nicht fehlen lassen würde. 1863 und 1891, ziemlich ein Menschenalter, das zwischen diesen Zahlen liegt; andere Verhältnisse sind eingekehrt, andere Personen haben zum größten Theil die Bühne des Lebens betreten. Noch schlagen uns aber in Mannheim die Seelen warm

entgegen wie vor 28 Jahren. Noch steht Mannheim in seiner allbekannten Schul- und Lehrerfreundlichkeit heute noch da als eine Perle im deutschen Vaterland. Wie schlug mir heute freudig das Herz, als sich derselbe freundliche und herzliche Empfang wiederspiegelte, der uns vor 28 Jahren zutheil wurde. Aus voller Brust bringen wir schon heute der lieben Stadt Mannheim unsern innigsten Dank dar.

Mein zweites Wort und mein Dank den lieben Collegen von Mannheim. Wenn man 18 Jahre lang die Geschäfte der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung geführt und geleitet hat wie ich, wenn man ferner in Thätigkeit gewesen zur Vorberathung einer solchen Versammlung, wie das bei mir vor Jahren der Fall war, kann man beurtheilen, welche Anstrengungen an die Vorbereiter einer Lehrerversammlung herantreten. Sie haben, meine Herren Collegen von Mannheim, in Verbindung mit hochachtbaren Männern Ihrer Stadt, das Werk würdig durchgeführt. Empfangen auch Sie heute unseren wärmsten Dank.

Mein drittes Wort gilt Ihnen, hochgeehrte Anwesende, die Sie aus Nah und Fern unseres deutschen Vaterlandes und dem Auslande hierher gekommen. So lassen Sie uns denn eintreten für unsere hohen Ziele, unbekümmert um die Widersacher, von welcher Seite sie auch diesmal wieder kommen mögen. Halten wir stets hoch unser Banner, auf welchem mit goldenen Buchstaben steht: Unserer Schule, unsern Kindern unser Herz, den Blick richte himmelwärts. Im Geiste unseres Vaters Pestalozzi und unseres Altmeisters Diesterweg halten wir trotz manchen Kämpfen und Stürmen immer unverrückt fest an unseren hohen Idealen. Das sei und bleibe der feste Grund, auf dem wir weiter bauen wollen. Im Namen des Ausschusses unserer Versammlung rufe ich Ihnen ein frohes, herzliches Willkommen, ein frisches Glückauf entgegen." (Beifall.)

Fernerhin wurden die Vorträge für den ersten Versammlungstag bekannt gegeben und der Vorstand bestimmt. Letzteren bildeten die Herren Realschuldirector Debbe-Bremen, Rector Schick-Mannheim und Oberlehrer Mörle-Gera. — Die erste Hauptversammlung wurde eingeleitet mit dem Chorgesange: „Gegrüßet seid, Brüder!" aus dem Liebesmahl der Apostel, von Richard Wagner, vorgetragen vom Lehrergesangverein Mannheim-Ludwigshafen. Wir lassen auch hier wieder zwei der Begrüßungen folgen. Herr Oberbürgermeister Moll-Mannheim:

„Sehr geehrte Versammlung! Es gibt Momente, in welchen die hohen Aufgaben, die ernsten Pflichten des Lebens mächtig an uns herantreten und mit überwältigender Bestimmung sich geltend machen. Alle idealen Ziele, Begeisterung und Schaffensfreudigkeit, welche damit so herrlich in die Erscheinung treten, sind in hohem Maße den Bildnern der Jugend eigen, welche heute aus allen Gauen unseres geliebten deutschen Vaterlandes hierher gekommen sind, um in gemeinsamer Arbeit die Mittel und Wege immer mehr und mehr zu klären, welche berufen sind, die heranwachsende Generation würdig ihrer Zukunft vorzubereiten und das Vaterland zu stärken. (Bravo!) Mannheim wendet bekanntlich außerordentlich viel Mühe und Arbeit auf seine Schule und stellt an die Leistungsfähigkeit ihrer Lehrer große Ansprüche, und deshalb freut sich Mannheim, Sie gerade jetzt nach 28 Jahren wieder bei uns zu sehen. (Bravo.) So darf ich Sie im Namen der Stadt Mannheim auf das

herzlichste willkommen heißen und ich hoffe, dass Sie einige angenehme Tage hier verleben werden. Gestatten Sie mir noch, einige wenige Worte über die deutsche Schule und die Schule der Stadt Mannheim insbesondere zu sprechen. Ich darf wol bemerken, dass wir gegenwärtig nahezu 10000 Kinder in unserer Volksschule haben und dass 182 Lehrer und Lehrerinnen berufen sind, den Keim des Guten in ihre Herzen zu pflanzen. Mannheim ist auch bemüht, dem Fortschritt der Zeit, der bisher unendlich groß war, der sich progressiv fortwährend steigern wird und an jeden Menschen immer größere Ansprüche stellt, in jeder Beziehung Genüge zu leisten. Deshalb müssen wir zunächst den realen Beruf des Lebens ins Auge fassen, dazu beitragen, dass das in den Kindern schlummernde Wissen tüchtig geläutert und durch den Unterricht zu schönem herrlichen Können ausgebildet wird, damit die Nation, die heute heranwächst und die uns heute übergeben ist, späterhin wirkliche Menschen und tüchtige Glieder der Familie, der Gesellschaft werden; dass wir dahin streben, dass jeder in seinem Berufe tüchtig ist und wir ihn ehren und achten als Mensch, ganz gleich in welchem Berufe er sich bewegt. (Bravo.) Wenn es eine hohe Aufgabe ist, zunächst den Geist zu bilden, das Wissen zu stärken und für den späteren Beruf vorzubereiten, so ist es nicht minder wichtig, das Seelenleben des Kindes auszubilden und die Eigenschaften des Herzens nach allen Richtungen zu pflegen. Man muss zu dem Bewusstsein gelangen, dass jeder an seinem Platze ein Ehrenmann sein kann und ein Ehrenmann ist, wenn er denselben voll ausfüllt. (Bravo.) Wir haben hier in Mannheim die gemischte Volksschule, und ich hoffe, dass dieselbe uns nicht nur erhalten bleibt, sondern überhaupt Fortschritte macht. Es lässt sich nicht leugnen, dass durch das Nebeneinandersitzen der Kinder das Gefühl der Zusammengehörigkeit eingepflanzt und befestigt wird, was im späteren Leben nimmermehr erreicht wird, nämlich: Duldung und Friede. (Stürmisches Bravo.) Nach diesen Worten wiederhole ich meinen herzlichsten Willkommengruß, mit dem Wunsche, dass die Versammlung reiche Früchte tragen möge.“ (Langanhaltender Beifall.)

Oberschulrath Geh. Hofrath Armbruster-Karlsruhe: „Wie vor zehn Jahren in Karlsruhe ist mir auch jetzt wieder die Ehre zutheil geworden, Sie namens des Großherzoglichen Unterrichtsministeriums und des Oberschulraths von Herzen in unserem Lande willkommen zu heißen. Ich komme diesem Auftrag mit der lebhaftesten Freude nach und darf Sie daher versichern, dass wir es, wie es schon ausgesprochen ist, für eine Ehre ansehen, dass die Wahl Ihres Versammlungsortes wieder auf eine badische Stadt gefallen ist. Es ist wol nicht blos der Reichthum unseres Landes an Reizen der Natur, was Sie zur Wahl Mannheims als Feststadt bewogen hat; es ist vielmehr, dass die inneren Zustände dieses Landes, die innere Vereigenschaftung eine besonders günstige Lage für Ihre Versammlungen gibt. Diese gastliche Stadt, die, wie Sie vorher gehört haben, ein so lebhaftes außergewöhnliches Interesse für Schule und Lehrer bekundet, die seit Ihrer letzten hiesigen Sitzung so außerordentlich vieles dafür gethan hat und vor keinem Opfer zurückgewichen ist, diese Stadt drückt mit Ihrer sympathischen Aufnahme zugleich die Gesinnungen des Landes und der Oberschulbehörde aus. (Bravo.) Sehr verehrte Herren! Wir werden mit aller Aufmerksamkeit Ihren Verhandlungen folgen und auf das ernstlichste bemüht sein, den größtmöglichen Nutzen daraus für unsere heimische Schule zu ziehen. Das Ergebnis Ihrer Berathungen wird uns zwar

nicht eine Richtschnur, wol aber ein mit größter Dankbarkeit empfangener Fingerzeig sein. Die badische Oberschulbehörde hat in den letzten Jahren, wie Ihnen bekannt, manches herbe Wort der Verurtheilung erfahren müssen. Es ist dies hierzulande nicht nur leicht, sondern auch außerordentlich ungefährlich. Wir sind gewohnt, der Freiheit, insbesondere wo es sich um die Schule handelt, eine Gasse zu lassen und nicht gleich jedes gesprochene oder geschriebene Tadelwort sogleich auf der Goldwage nachzuwägen. Ich bin aber außerordentlich glücklich, Sie aufmerksam machen zu dürfen, dass die Hoffnungen für den badischen Lehrerstand mit aller Energie und Ausdauer ihrer Verwirklichung entgegengeführt worden sind und wird für das demnächstige Zusammentreten der badischen Kammern eine entsprechende Vorlage gemacht werden. (Bravo!) Sie sehen also, meine Herren, man hat Verständnis, man hat ein Herz für das, was Sie wollen, und wo es gilt, der Schule und dem Lehrerstand etwas Gutes zu thun, wo es sich darum handelt, die idealen Güter, die Treue und Liebe zum Vaterland zu stärken und zu kräftigen. Tragen Sie die Fahne getrost voran, der Geist dieses Landes geht mit Ihnen und die Schulverwaltung bleibt nicht zurück. Ich heiße Sie nochmals willkommen." (Stürmisches Bravo.)

Herr Unterrichtsminister Nokk schrieb der Versammlung: „Verbindlichsten Dank für die Zusendung des Programms, von dem ich mit großem Interesse Kenntnis genommen habe. Ich hegte die Absicht, die Versammlung an dem gleichen Tage zu besuchen, an welchem unser Landesherr der Sitzung anzuwohnen gedenkt. Durch das Ableben der Prinzessin Elisabeth und die auf Mittwoch, den 20. angeordnete Trauerfeier bin ich leider außerstand gesetzt, meinen Plan auszuführen. Für Donnerstag habe ich seit längerer Zeit Geschäfte vorbereitet, die ich nicht verschieben kann, und muss ich daher zu meinem größten und lebhaftesten Bedauern auf die Freude verzichten, persönlich an der wichtigen Vereinigung theilzunehmen. Ich werde mit dem ganzen Interesse Ihre Verhandlungen verfolgen und hoffe, dass Ihre Tagung an unserem schönen Rhein die edelsten Früchte zeitigen wird für des deutschen Volkes Bildung."

Wir lassen die nach einem begeistert aufgenommenen Hoch auf Kaiser und Großherzog an letzteren Fürsten ergangene Drahtbegrüßung folgen:

„Die XXIX. Allgemeine deutsche Lehrerversammlung spricht Ew. Königl. Hoheit ehrfurchtsvoll ihren Dank aus für die Huld, welche Hochdieselben ihr erwiesen haben. Die Versammlung ist schmerzlich bewegt durch den Trauerfall, welcher Ew. Königl. Hoheit verhindert, die Versammlung zu besuchen. Die Versammlung bittet, Ew. Königl. Hoheit wollen der deutschen Lehrerschaft auch in Zukunft das bisher erwiesene Wolwollen gnädigst erhalten.

Der Vorsitzende: Debbe."

Die telegraphische Antwort lautete:

„Ich danke den Theilnehmern an der Lehrerversammlung für die Mir gewidmete freundliche Begrüßung und wünsche der Versammlung einen befriedigenden Verlauf. Hoch schätze Ich die Bedeutung des Lehrerberufs, von dessen Wirksamkeit so viele wichtige Interessen in Staat, Gemeinde und Familie abhängen. Die deutsche Lehrerschaft hat schon große Erfolge zu verzeichnen; sie wird gewiss auch fortan sich auszeichnen durch treue Pflichterfüllung bei Heranbildung der Jugend und ihrer Erziehung zu treuen und

tapferen Söhnen, zu sorgsamen und edelgesinnten Töchtern des Vaterlandes, zu gehorsamen Unterthanen des Kaisers und der Landesherren. Ich bedauere sehr, Ihrer Versammlung und den interessanten Vorträgen nicht anwohnen zu können und danke für die theilnehmenden Äußerungen, welche Sie Mir bezüglich Meiner Familientrauer zukommen lassen. Friedrich, Großherzog."

Nachdem somit die wichtigsten Begrüßungen durch Wort und Schrift zur Mittheilung gelangt sind, gehen wir über zu den gehaltenen Vorträgen. Herr Kreisschulrath Dr. Weygoldt-Karlsruhe sprach an erster Stelle, und zwar über „Die Pädagogik als Kunstlehre". Er führte im wesentlichen aus: Zweierlei Anlagen erhöben den Menschen über alle Geschöpfe, die zur Wissenschaft und die zur Kunst. Was ist Wissenschaft? Was ist Kunst? Die Wissenschaft sei stets auf die Welt des Seins gerichtet, deren Wesen und Gesetze sie geistig zu erfassen und in Begriffen festzustellen suche. Zum Inventar der Wissenschaft gehörten zwei Dinge: erstens eine gewisse Summe von Kenntnissen, zweitens eine Gruppirung dieser Erkenntnisse. Die Kunst bezwecke nicht die Erkenntnis des Gegebenen, sondern sie bethätige sich im Hervorbringen von Neuem; sie habe es also nicht mit dem Sein, sondern mit dem Werden zu thun. Ihre Stärke liege im Können, nicht im Wissen, im schöpferischen Gestalten und nicht im Begreifen. Als ethische Kunst wähle sie die Form der Begriffe, sie sei eine zur Meisterschaft erhobene Fertigkeit. Wissenschaft und Kunst seien also ihren Zielen und Voraussetzungen nach verschieden. Der Gegensatz sei jedoch kein feindlicher; könnten doch beide, eine hohe wissenschaftliche und hohe künstlerische Begabung, in einem Menschen vereint sein. Wissenschaft und Kunst gehörten zusammen; beide entsprängen aus dem Enthusiasmus, sie beruhten beide auf einem Bedürfnisse des Menschengeistes. Beide zusammen bildeten das edelste Gut der Menschheit; von ihnen gelte, was Cicero von der Philosophie allein sage, indem er sie als das Höchste, das Edelste bezeichne, das die Götter den Menschen gegeben hätten, dass sie die Führerin, die Beschützerin der Menschheit sei. — Wohin gehöre nun die Pädagogik? Sei sie eine Wissenschaft, sei sie eine Kunst? Die Definitionen des Begriffes „Pädagogik", wie sie Kant, Hegel, Schleiermacher, Theodor Waitz etc. gegeben haben, lassen uns dabei völlig in Stich. Diese Definitionen widersprächen sich zudem oftmals geradezu; die einen betonten mehr die wissenschaftliche Seite, andere mehr die der Kunst. Kant spreche von der Kunst der Erziehung und füge die Forderung hinzu, dass der Mechanismus der Kunst mehr in Wissenschaft verwandelt werden müsse. Es sei im übrigen zwischen der theoretischen und der praktischen Seite der Pädagogik zu unterscheiden. Die praktische Pädagogik befasse sich mit unmündigen Kindern, mit in der Entwickelung begriffenen Menschen, deren Denken zu üben und Wollen zu kräftigen sei, damit eine geistige und sittliche Tüchtigkeit und Selbstständigkeit erreicht werden könne. Die Thätigkeit des Pädagogen sei also eine bildende, gestaltende, eine frei schaffende, eine Kunstthätigkeit. Mit dem Eintritt in die Hochschule sei der junge Mann nicht mehr Schüler, der Hochschulprofessor habe nur die Mittheilung des Wissens zur Aufgabe, seine Thätigkeit sei daher eine rein wissenschaftliche. Auch schon in den oberen Classen der Gymnasien nähere sich die Thätigkeit des Lehrers der Wissenschaftlichkeit, indem das erziehliche Moment zurücktrete. Bei der Volksschule, welche von der breiten Masse des Volkes besucht werde, könne von

Wissenschaft keine Rede sein, die Thätigkeit des Lehrers sei eine Kunstthätigkeit. In theoretischer Hinsicht sei die Pädagogik eine Kunstlehre, da zu einer Wissenschaft eine gewisse Summe sicherer Erkenntnis irgend eines Gegenstandes und dessen systematische Verarbeitung gehöre. Wie sei nun die pädagogische Kunst in die übrige Kunst einzureihen? Die Pädagogik habe die Idee des Wahren und Schönen, vor allem aber des Guten zu pflegen; daher gehöre sie nicht zu den schönen, sondern zu den ethischen Künsten. Von der theoretischen Pädagogik behaupte man, dass sie eine Wissenschaft sei. Wenn man jedoch offen sein wolle, müsse man gestehen, dass die Pädagogik heute noch der Tummelplatz gewagter Hypothesen sei. Nicht nur das Endziel sei bei verschiedenen Pädagogen ein verschiedenes, sondern auch in der Cardinalfrage herrsche nicht immer Übereinstimmung. Auch Ethik und Psychologie, die Basis der theoretischen Pädagogik, seien keine gut fundirten Wissenschaften. Schleiermacher habe ausgesprochen, dass es eine Ethik eigentlich gar nicht gebe, und die Psychologie sei trotz der großen Fortschritte, die sie gemacht habe, die unvollendetste aller Wissenschaften. So habe Dubois-Reymond von der Psychologie als von einem unlösbaren Problem ein „ignoramus" ausgerufen. Von dem Tage an, an welchem dies Problem gelöst sein werde, sei die Pädagogik keine subjectiv gefärbte Kunstlehre mehr, sondern eine Wissenschaft. Die Frage, ob die theoretische Pädagogik eine Kunstlehre oder Wissenschaft sei, sei eine hervorragend praktische. Wie im Atelier der Künstler, so sei in der Schule die Persönlichkeit des Lehrers die Hauptsache. Zuvörderst müsse der Lehrer für seinen Beruf begeistert sein. Wer seine Begeisterung verliere, habe sein Bestes verloren. Dass viele Lehrer von einer unbesiegbaren Begeisterung getragen würden, habe seinen Grund darin, dass sie im Dienste einer Kunst ständen. Freude und Begeisterung im Berufe waren das Geheimnis der Erfolge Diesterwegs und Pestalozzis. In den Lehrbüchern der Pädagogik werde der Persönlichkeit des Lehrers eine viel zu geringe Aufmerksamkeit geschenkt, das individuelle Leben viel zu wenig gewürdigt. Der Lehrer stehe im Dienste einer Kunst, nicht einer Systematik, und wer eine Kunst ausübe, müsse ein Kunstideal vor Augen haben. Ein Vorzug der Kunst vor der Wissenschaft sei es, dass ihre Ideale verschiedenartig sein dürften. Jede Schulbehörde habe die heilige Pflicht, die Begeisterung der Lehrer nicht zu untergraben, sondern sie zu pflegen. Die Begeisterung für ein Ideal qualificire aber noch nicht an und für sich zum Lehrerberuf; der tüchtige Lehrer werde nicht erzogen, sondern geboren, es müsse also eine Anlage zum Lehramt vorhanden sein. Er müsse in sich selbst vereinigen, was er bei seinen Schülern erreichen wolle. Nur kunstveranlagte Jünglinge sollten zum Lehrerberufe gewonnen werden. Das Thema sei mit diesen Ausführungen nicht erschöpft, es habe nur gezeigt werden sollen, dass die Pädagogik keine Wissenschaft, sondern eine Kunstlehre sei. Im Mittelpunkte aber stehe der Lehrer zum Heil und Segen der Schule. Redner schließe mit einem Worte des Altmeisters Diesterweg: „Nicht der Stoff ist die Hauptsache, nicht das Können und Wissen, nicht die Gelehrsamkeit und Systematik, sondern der Mensch, der lehrende und erziehende. Er sei die ganze Schule, Zucht, Unterricht und Bildung." — Der Vortrag wurde mit großem Beifall aufgenommen, indessen knüpfte sich eine Besprechung nicht daran. Es sprach sodann ebenfalls unter Beifall der Versammlung Herr Seminaroberlehrer Dr. Horst Keferstein-Hamburg über „Die Schule als

Bildnerin für das social-politische Leben". Da die Beziehung zwischen Schule und socialer Frage in letzter Zeit vielfach erörtert worden ist, so glauben wir bei aller Anerkennung der Kefersteinschen Ausführungen uns den Bericht über dieselben versagen zu müssen. Die Besprechung des Vortrages ergab Annahme folgender zeitgemäßer Sätze, die Herr Seminaroberlehrer Johannes Halben-Hamburg aufgestellt hatte. Sie lauten:

„1. Die XXIX. Allgemeine deutsche Lehrerversammlung begrüßt die von der Reichsgesetzgebung beschlossene Befreiung der schulpflichtigen Jugend von der Arbeit in Fabriken mit lebhafter Befriedigung; sie hält aber eine Ausdehnung dieser Schutzeinrichtungen der Kinder auch auf andere gewerbliche Berufe für erforderlich.

2. Die Versammlung begrüßt die gesetzliche Zulassung der Fortbildungsschulen und die Verpflichtung der heranwachsenden Jugend zum Besuche derselben auf Grund von Beschlüssen der Gemeinden und größeren Corporationen mit Freuden; sie richtet aber nun an die Schul- und Gemeindebehörden die dringende Bitte, der weiteren Ausbildung des Fortbildungsunterrichts thatkräftige Unterstützung gewähren zu wollen."

An dritter Stelle sprach Herr Professor Gutersohn-Karlsruhe. Sein Thema lautete „Schulreform und sociales Leben". Seine Leitsätze lauteten:

„1. Die Hauptaufgabe der deutschen Schule jeder Stufe liegt auch vom socialen Standpunkt aus in der Forderung Diesterwegs: „Anbildung der zu einem nützlichen und thätigen Leben unentbehrlichen Kenntnisse — Entwickelung der Selbstthätigkeit und der Kraft von Jugend auf durch geistbildenden, erregenden, kräftigenden Unterricht — Gewöhnung an Zucht, Ordnung, Fleiß, Gehorsam, Pietät — Erziehung zu einem menschenwürdigen, ehrenhaften, selbstständigen Leben.

2. Die so wichtige erziehliche Aufgabe der oberen Stufen der Volksschule und aller höheren Schulen gipfelt in dem von demselben Pädagogen aufgestellten Ziele der Erziehung zur Gesetzlichkeit; die einzig feste Grundlage aller wahren Erziehung bleibt die Ausbildung einer echt religiösen Lebensanschauung.

3. Die unerlässliche Vorbedingung zur Erreichung jenes Zieles liegt wieder in den Forderungen Diesterwegs, dass nämlich einerseits mit dem vollendeten 14. oder 15. Jahre der Schulunterricht nicht aufhöre, sondern, wenn auch in verminderter Stundenzahl, fortgehe, und dass andererseits die Zöglinge aller Schulen in diesem Alter mit den Grundzügen der Verfassung und Organisation des Staates, den bürgerlichen Rechten und Pflichten, sowie mit einigen Hauptlehren der Volkswirtschaft bekannt gemacht werden.

4. In unterrichtlicher Beziehung sind mit Rücksicht auf die Anforderungen des socialen Lebens die Leistungen aller Schulstufen möglichst wirksam zu gestalten. Es kann dies unter Vermeidung aller Überbürdung der Schüler geschehen, wenn alle unwesentlichen Einzelkenntnisse, alle unnöthige Theorie, aller entbehrliche Gedächtnisstoff ausgeschieden, und besonders die für alle Volksclassen nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten hervorgehoben werden.

5. Eine wesentliche Steigerung der Wirksamkeit der Schule ist, den Ansichten hervorragender Pädagogen entsprechend, zu erreichen durch die möglichst allgemeine Einführung genügender, der Fassungskraft der Schüler

angemessener Lehrbücher. Die Gründung von Schulmuseen und pädagogischen Lesezimmern ist von diesem Standpunkte aus wünschenswert.

6. Die von der Berliner Schulconferenz gefassten Beschlüsse, sowie die in den kaiserlichen Reden gegebenen Anregungen scheinen geeignet, eine heilsame Reform des höheren Unterrichtswesens anzubahnen, sofern sie den praktischen Verhältnissen gegenüber mit Schonung, in grundsätzlichen Fragen mit Entschiedenheit durchgeführt werden.

7. Der bis jetzt noch stark fehlende Zusammenhang zwischen den verschiedenen Arten von Schulen könnte zum Vortheile der Volksbildung bedeutend gefördert werden, wenn zunächst die Realschule in Lehrzielen, Unterrichtsmethoden, Lehr- und Lesebüchern noch mehr die festen pädagogischen Grundlagen und unzweifelhaften Errungenschaften der deutschen Volksschule sich zu eigen machte; auch die praktische Vorbildung der Lehrer dieser beiden Schulen würde durch gewisse einheitlichere Veranstaltungen gewinnen.“

Am zweiten Tage sprach Herr Stadtschulinspector Scherer, Worms, in freier Rede über die „Anforderungen unserer Zeit an die Organisation der Volksschule.“ Er führte aus: Noch bevor es eine deutsche Nation gab, habe die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung eine deutsche Nationalschule gefordert, um durch sie die deutsche Einheit zu fördern und die deutsche Nation zu schaffen. Die deutsche Volksschule kenne seit Anfang dieses Jahrhunderts nur ein Ziel: allgemeine Menschenbildung in nationaler Form. Dies Ziel habe ihr Schöpfer Pestalozzi gesteckt, und zu demselben habe ihr Meister Diesterweg den Weg gewiesen. Noch in den traurigsten Zeiten des Rückschrittes und Stillstandes hätten deutsche Schulmänner dies Ziel nicht aus dem Auge verloren. Und trotzdem fehle der deutschen Nation noch heute die deutsche Nationalschule, die kein Phantasiegebilde deutscher Schulmänner sei. Es handle sich dabei um nichts weniger, als um eine Organisation derjenigen Anstalt, in welcher der größte Theil des deutschen Volkes seine Bildung erhält, der Anstalt, die mitwirken solle an der zukünftigen Gestaltung der deutschen Nation. Es herrsche heute in Deutschland eine Zerrissenheit und Zerfahrenheit in Bezug auf die Bildungsfrage. Die Furcht vor der Socialdemokratie habe Blick und Urtheil vieler Staatsmänner und Volksvertreter getrübt. Man denke überall an Reformen, nicht aber in erster Linie an die Reform der Volksschule, die doch den größten Theil der Bevölkerungskreise erziehe, welche den Socialdemokraten die Truppen liefere. Allerdings habe in diesem Jahre ein preußischer Cultusminister den Entwurf eines Volksschulgesetzes veröffentlicht. Aber dieser Entwurf und die daran geknüpften Erörterungen zeigten Zerrissenheit und Halbheit auf dem Gebiete der Volksbildungsfrage. Wer Fortschritt der menschlichen Cultur wolle, müsse in der Volksbildungsfrage feste Grundsätze haben und den Muth besitzen, diese zu vertreten. Redner wolle darum heute nicht mit Halbheiten über die Kernpunkte seines Themas weggehen. Man dürfe bei Besprechung solcher Fragen nicht vor den Consequenzen zurückschrecken. Sociale oder kirchliche Politik wolle Redner nicht treiben, sondern eine Schulfrage behandeln. Um indes gründlich zu sein, stelle er sich auf geschichtlichen Boden. Anfangs unseres Jahrhunderts sank das ohnmächtige römische Reich deutscher Nation in Trümmer, weil ihm die Einheit auf dem Gebiete des Rechts und der Bildung mangelte.

Es hat sich in getrennte Glieder
Der hohle Stamm zerklüftet,
Und jedes Stämmchen hat sich wieder
Mit eigner Bork' umrüftet.

Ein unglückseliges Verhängnis habe die deutsche Nation in Beziehung zu dem Weltreich der Römer gebracht, bevor diese mächtig und fähig war, die fremden Culturelemente in sich aufzunehmen und zu verarbeiten. Römisches Recht, römische Bildung, römische Weltanschauung hätten die deutsche Culturentwickelung unheilvoll beeinflusst; noch theilweise heute kämpfe sie gegen dieselbe an. Daher auch käme der Mangel einer deutschen Nationalschule. Der innere Ausbau des neuen deutschen Reiches erfordere aber gebieterisch die Lösung der Volksbildungsfrage. Bei dieser habe man die Zeichen der Zeit noch nicht verstanden, die Stimme eines Diesterweg und anderer Schulmänner nicht gehört. Man habe nicht erkannt, dass auch die geistige Cultur des deutschen Volkes sich von den fremden Fesseln zu befreien suche. Wir hätten im Besitz einer deutsch-classischen Literatur, einer neuen deutschen Wissenschaft nicht mehr nöthig, bei Griechen und Römern in die Schule zu gehen; diese würden vielmehr von uns lernen müssen, wollten sie sich heute in Wissenschaft und Kunst, Religion und Moral auf die Höhe der Zeit erheben. Deutsche Wissenschaft, deutsche Literatur, deutsche Geschichte, deutsches Christenthum seien die Bildungsmittel des deutschen Volkes. Auf diesem Boden entwickele sich eine religiös-sittliche, eine deutsch-christliche Weltanschauung im wahren Sinne des Wortes. Hätte man die Volksbildung rechtzeitig auf diesen Boden gestellt, wir würden uns wahrscheinlich heute nicht mit der socialen Frage zu beschäftigen brauchen. Aber man habe lange Zeit ängstlich Naturwissenschaften und deutsche Literatur von der Volksbildung fern gehalten. Allein der Fortschritt lasse sich nicht in Fesseln schlagen. Zeitschriften, Volksschriften, Volksredner trugen deutsche Wissenschaft und Literatur ins Volk, wobei natürlich Abirrungen vom rechten Wege nicht ausgeblieben seien. Der naturgemäße Weg zur Bildung des deutschen Volkes führe allein durch die Schule, durch die deutsche Nationalschule, welche das deutsche Volk deutsch fühlen, denken und wollen lehre, mit den deutschen Idealen des Wahren, Schönen und Guten bekannt mache. Durch die deutsche Nationalschule würden alle Bürger des deutschen Reiches in ihrem Wesen gleiche, nur mit Rücksicht auf den späteren Beruf in ihrem Grade verschiedene deutsche Volksbildung erhalten, die sie mit gleicher Liebe zum Vaterland erfülle, ihnen allen auch gleiche Pflichten gegen das Vaterland auferlege und deren Erfüllung ermögliche. Durch die deutsche Nationalschule werde sich die deutsche Nation ein Fundament schaffen, auf dem sich ein mächtiger Bau erheben könne, der niemals wie das „heilige römische Reich deutscher Nation“ vor den Stürmen der Revolution eines Nachbarvolkes in Trümmer sinken werde. Die Forderungen unserer Zeit an die deutsche Nationalschule seien sehr verschiedenartig gestellt. Reactionäre forderten die alte Kirchschule zurück in Auslegung und Ausbeutung von Kaiser Wilhelms I. Wort: „Sorgen Sie dafür, dass dem deutschen Volk die Religion erhalten bleibt!“ — und Liebknechts: „Die deutschen Schulmeister sorgen dafür, dass die Religion aus den Schulen kommt.“ Nur wenige Staatsmänner und Volksvertreter hätten die Forderung der Zeit richtig erkannt, vor allen hätte sie aber Kaiser Wilhelm II. richtig aufgefasst. Er

erblicke in der Schule eine Kampfgenossin gegen die Ausbreitung socialistischer und communistischer Ideen, verlange von ihr deshalb, dass sie durch die Pflege der Gottesfurcht und Liebe zum Vaterland die Grundlagen für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen habe, dass im Religionsunterricht die ethische Seite mehr in den Vordergrund rücke, und dass deutsche Sprache und deutsche Geschichte in den Mittelpunkt des Unterrichts treten sollen. „Es fehlt der Schule an der nationalen Basis. Wir müssen von der Basis abgehen, die Jahrhunderte lang bestanden hat, von der alten klösterlichen Erziehung des Mittelalters, — wir müssen das Deutsche zur Basis machen“: das seien des Kaisers Forderungen an die deutsche Nationalschule, dieselben, welche wir an sie stellten. Blicke man in Erinnerung an Kaiser Wilhelms I. und Liebknechts Worte auf unsere heutige Schule mit ihrem Religionsunterricht, so sehe man, dass die dogmatische, nicht die ethische Seite im Vordergrunde stehe. Man nehme ferner wahr, dass in der Schule nicht das Deutsche, sondern das Fremde den Mittelpunkt abgebe. Alle diejenigen, welche heute für eine Reform des Religionsunterrichts im Sinne der kaiserlichen Forderungen eintreten, wollten dafür sorgen, dass dem Volke die Religion erhalten bleibe und die Religion nicht aus der Schule komme. Mit den kaiserlichen Forderungen, mit den Forderungen des Zeitgeistes, des deutschen Volksgeistes möge man die Bestimmungen des Gosslerschen Volksschulgesetzentwurfes vergleichen. Man habe es nicht einmal für nöthig befunden, die Ansichten der Volksschullehrer über Fragen des Volksschulwesens zu hören wie beim höheren Schulwesen. Man habe die seit mehr denn einem halben Jahrhundert erhobenen und begründeten Forderungen an ein deutsches Volksschulgesetz unbeachtet gelassen. Von einer deutschen Nationalschule sei im Gosslerschen Volksschulgesetzentwurf nichts zu finden; die ethische Seite des Religionsunterrichts sei nicht in den Vordergrund gestellt, vielmehr fänden wir in ihm die Kasten- und Confessionsschule. Die deutsche Nationalschule, welche das religiöse Gefühl und den Funken des christlichen Geistes, sowie vaterländische Gesinnung durch deutschen Lehrstoff pflege, sei nicht geschaffen worden. Lasse sich „ein einzig Volk von Brüdern“ erziehen, wenn die Kinder des deutschen Volkes vom ersten Schultage an nach Ständen und Confessionen getrennt sind? Wenn die Schule die sociale Frage mit lösen solle, so müsse es hier vor allen Dingen geschehen. Wenn sich das deutsche Volk als ein Ganzes fühlen solle, so müsse ein gemeinsames Fundament der Erziehung und Bildung geschaffen werden, damit der Kastengeist und Classenhass von Grund aus untergraben werde. Solange man allerdings nicht durch Volkskindergärten die Erziehung in den Arbeiterfamilien unterstütze, so lange die Volksschule mit ihren überfüllten Classen, mangelhaften Schulräumen, mangelhaften Lehrmitteln und mangelhaft besoldeten Lehrern bestehe, solange sei an eine allgemeine Volksschule als Fundament der deutschen Nationalschule nicht zu denken. Hebe man doch endlich auch die Erziehung des Volkes, die wirtschaftliche Lage der Volksschule und ihrer Lehrer! So wenig die deutsche Nationalschule eine Trennung nach Ständen kenne, ebensowenig kenne sie eine solche nach dem Bekenntnis. Da wir eine deutsche Wissenschaft und eine deutsche, unter dem Einfluss des Christenthums entwickelte Literatur, da wir durch beide eine deutsch-christliche Weltanschauung hätten, welche durch und durch religiös-sittlich sei, so müsse es auch eine deutsch-christliche Bildung geben. Die Lehre

Jesu, wie sie uns in seinen herrlichen Reden und Gleichnissen überliefert sei, sei doch nur eine. Die Theologie habe sie nur in verschiedener Weise ausgebaut, habe über einzelne übersinnliche Fragen verschiedene Ansichten in Dogmen aufgestellt und diese zu verschiedenen Bekenntnissen vereinigt. Aber in der Schule werde ja Religion, nicht Theologie gelehrt. Wir lehrten in ihr doch auch Geschichte und Naturkunde, nicht Geschichts- und Naturphilosophie oder Politik. Daher müssten wir den dogmatischen Religionsunterricht, der sich streng an ein Bekenntnis anschließe, für die deutsche Nationalschule verwerfen und einen christlichen Religionsunterricht verlangen. Nähmen wir die Lehre Jesu, wie sie in den Reden und Gleichnissen Jesu und den Schriften der Apostel überliefert, in der deutschen Literatur verarbeitet und im deutschen Geiste weiter ausgebildet ist, böten wir sie der Jugend recht und schlicht dar, zögen wir daraus die religiösen und sittlichen Lehren, wie sie sich für das Alter der Kinder eignen, fassten wir diese in schöne Sprüche zusammen und prägten wir sie dem Gemüth und Geist ein: dann habe die Schule für die religiös-sittliche Bildung ihre Schuldigkeit gethan. Den Ausbau der Religion im Bekenntnis überlasse man dem kirchlichen Religionsunterricht. Wir bekämpften diesen nicht, wir legten ihm vielmehr das beste und sicherste Fundament. Aus der Bibel biete man Erzählungen dar, die für die religiös-sittliche Bildung wertvoll seien und dem Kinde zum Verständnis gebracht werden könnten, dazu nehme man die religiös-sittlichen Erzeugnisse der deutschen Dichter und Denker, eines Klopstock, Lessing, Herder, Schiller, Goethe, Spitta, Gerok u. a., so habe man einen reichen und wertvollen Lehrstoff als religiös-sittliches Bildungsmittel. In solcher Gestaltung — ohne Trennung nach Ständen und Confessionen — werde die deutsche Nationalschule eine deutsche Einheitsschule. Das seien keine neuen Forderungen. Schon 1801 erschien der Entwurf eines Schulverbesserungsplanes für Preußen, der eine deutsche Nationalschule mit christlichem Religionsunterrichte forderte. Das Oberkonsistorium in Berlin forderte, dass der Religionsunterricht sich auf die allen christlichen Confessionen gemeinsamen Lehren der Religion und die allen christlichen Parteien gemeinsame Sittenlehre beschränke, den confessionellen Religionsunterricht aber der Kirche überlasse. Die deutsche Nationalschule vermittele also allgemeine Menschenbildung in nationaler Form. Sie lege den Grund für die gesammte Bildungsarbeit der Gegenwart und Zukunft und befähige den Schüler, sich eine religiös-sittliche Weltanschauung zu bilden, durch sie Gesinnungstüchtigkeit zu erlangen und sich an der Culturarbeit der Gegenwart und Zukunft mit Erfolg zu betheiligen. Nur in einem bestimmten Beruf könne sich der Mensch an dieser Culturarbeit betheiligen. Die Berufsbildung setze aber einen verschiedenen Grad allgemeiner Menschenbildung in nationaler Form voraus. Darum müsse sich die deutsche Nationalschule in verschiedene Zweige trennen, jedoch erst dann, wenn die Berufswahl nach individueller Beanlagung in Aussicht zu nehmen möglich sei. Mit Rücksicht darauf unterscheide man Bürgerschulen und Gelehrtenschulen. Der Lehrstoff der allgemeinen Volksschule, der allgemeinen Grundlage der deutschen Nationalschule, müsse so ausgewählt werden, dass er in acht Schuljahren von der Mehrzahl der Kinder leicht bewältigt werden könne. Für die Bedürfnisse von Kaufleuten, Landwirten mit ausgedehnterem Betriebe, für die Übermittler bürgerlicher Bildung, die Volksschullehrer u. a. „höhere“ Berufsstände, sei eine weiter aus-

gebildete Bürgerschule vonnöthen, die höhere Bürgerschule mit einer neuen Sprache im Lehrplan. Sie müsse mit Einschluss der sechs gemeinsamen Volksschuljahre neunjährigen Cursus besitzen. Sie sei eine Volksschule mit Volksschullehrern als Lehrkräften und Schulleitern. Die preußische Mittelschule nähere sich dieser geforderten höheren Bürgerschule. Auf die höhere Bürgerschule seien zur Ausbildung von Volksschullehrern Präparandenanstalt und Seminar aufzubauen. Sowie der Volksschüler in der Fortbildungsschule weiteren Unterricht erhalte, bilde sich der Bürgerstand auf Grund der in der höheren Bürgerschule erworbenen Bildung in den Fachschulen für bestimmte Berufszweige weiter aus. Redner breitete sich dann noch über den Schaden aus, den der Besuch unterer oder mittlerer Classen höherer Lehranstalten auf den Bürgerstand ausübe, und schließt mit dem Wunsche, das 19. Jahrhundert möge nicht von hinnen gehen, bevor dem deutschen Volke eine deutsche Nationalschule gegeben worden sei. — Redner erntete wiederholt und zum Schlusse ganz besonders großen Beifall. Wir bemerken darum, dass der Vortrag in der „Sammlung pädagogischer Vorträge“ von Meyer-Markau (Bielefeld, Helmich) als Einzelheftchen erschienen ist. — Obwol der Vortrag anfänglich besprochen werden sollte, wozu Herr Pfarrer Bähring-Minfeld, bereits das Wort hatte, wurde auf Antrag des Herrn Oberlehrers Gärtner-München davon wieder abgesehen.

(Schluss folgt.)

Pädagogische Rundschau.

Aus Preußen. Auf eine Eingabe an den Unterrichtsminister um Urlaubsbewilligung für die preußischen Lehrer zum Zwecke des Besuches der Allgem. deutschen Lehrerversammlung in Mannheim erging der nachfolgende Bescheid:

„Dem Hauptausschuss erwidere ich auf die Vorstellung vom 26. März d. J., dass ich mich nicht veranlasst finden kann, den Volksschul- und Seminarlehrern innerhalb des preußischen Staates zum Zwecke der Theilnahme an der diesjährigen Allgem. deutschen Lehrerversammlung für die Dauer der Pfingstwoche, d. h. vom 17.—23. Mai d. J., einen allgemeinen Urlaub zu ertheilen. Die gesteigerten Ansprüche, welche neuerdings auf Gewährung von Urlaub außerhalb der Ferienzeit zum Zwecke des Besuchs von Versammlungen gestellt werden, führen zu einer Störung des Unterrichtsbetriebes, welche vermieden werden kann, wenn die Lehrer, wie andere Berufsclassen, ihre Versammlungen in die gemeinsame Ferienzeit legen."

Die „Pädagogische Zeitung", das Hauptorgan des Deutschen Lehrervereins, sagt über diesen Erlass: nach ihrer Meinung habe es einer allgemeinen Urlaubsbewilligung für Preußen nicht bedurft, da die Allgem. deutsche Lehrerversammsung für die preußische Lehrerschaft kaum in Betracht komme, wie der schwache Besuch der Versammlung von dieser Seite wiederholt bewiesen habe. Hiernach wäre freilich die Motivirung mit der „Störung des Unterrichtsbetriebes" nicht von großem Gewicht.

Vergleichsweise reproduciren wir hier die Puttkamersche Verfügung d. d. 29. April 1881. Sie lautet:

„Öffentlichen Nachrichten zufolge wird die sogenannte „Allgem. deutsche Lehrerversammlung" am 7. und 8. Juni d. J. in Karlsruhe ihre XXIV. Versammlung abhalten. Nach den Ergebnissen, welche die vorangegangenen Versammlungen geliefert haben, und in der Voraussicht, dass die bevorstehende Versammlung auch von preußischen Volksschullehrern wird besucht werden, nehme ich Veranlassung, darauf aufmerksam zu machen, dass durch die Theilnahme an derartigen, dem eigentlichen Berufe des Lehrers fremden Vereinigungen der regelmäßige Unterrichtsbetrieb in der öffentlichen Volksschule unter keinen Umständen eine Störung erleiden darf. Ich ordne daher hierdurch an, dass keinem die erwähnte Versammlung besuchenden Lehrer zu dem gedachten Zwecke ein über die Pfingstferien hinausreichender Urlaub zu ertheilen ist. Vielmehr ist streng darauf zu halten, dass der Schulunterricht überall sofort nach Schluss der Pfingstferien wieder aufgenommen werde."

Der „Pädagogischen Zeitung" gegenüber muss man die Ansicht des Coll. Franz Kumm, der Mitglied des geschäftsführenden Ausschusses im Deutschen Lehrerverein ist, als zutreffend anerkennen, wenn er in seiner Geschichte des Deutschen Lehrervereins schreibt: „Ob nun das Vorgehen des Herrn von Putt-

kamer in diesem Falle gegen die Allgem. deutsche Lehrerversammlung gerichtet war, ändert an der Sache nichts, insofern dasselbe Verhalten auch gegen den Deutschen Lehrerverein zu beobachten war.“ Pfingsten 1892 soll der IX. Deutsche Lehrertag in Stuttgart stattfinden, und man ist gespannt darauf, ob dann ein Urlaub erfolgen wird. Die „Preußische Lehrerzeitung“, die ja auch dem Deutschen Lehrerverein nahe steht, schreibt:

„Zunächst muss es wunder nehmen, dass Graf Zedlitz hier entdeckt, was seine Vorgänger Dr. Falk und v. Gossler nicht gefunden haben: dass der Betrieb des Unterrichtes der preußischen Schule durch die paar Stunden, welche von einigen hundert Lehrern versäumt werden, gestört wird. Eine geringe Störung zugegeben, so mussten die genannten Vorgänger des jetzigen Ministers doch der Meinung sein, dass diese minimale Störung reichlich aufgewogen werde durch den Nutzen, welchen die Lehrerversammlungen stiften. Graf Zedlitz schlägt diesen Nutzen (das zeigt sein Rescript) offenbar nicht so hoch an wie jene; er zeigt damit eine grundsätzlich verschiedene Haltung dem Lehrervereinswesen gegenüber, und das ist unserer Meinung nach die Hauptbedeutung des neuen ministeriellen Erlasses.“

Wo in dieser Angelegenheit übrigens trotz der deutlichen Sprache des Ministerialbescheides noch Nebel geherrscht haben sollten, da dürften sie nunmehr dank der Anfrage des freisinnigen Abgeordneten Knörcke in der 90. Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses am 29. Mai durch den Minister gründlich zerstreut sein. Abg. **Knörcke** sagte: „Ich glaube, dass durch die Beurlaubung der paar hundert Lehrer, die an der Versammlung theilnehmen wollten, eine bedenkliche Störung nicht eingetreten wäre, wie denn auch der frühere Cultusminister diese Anschauungen getheilt hat. Man kann ja aus rechtlichen Gründen eine solche Verweigerung aussprechen, aber zu verlangen, dass die Versammlungen in die Ferien gelegt werden, ist bei der jetzigen Lage der Ferien unberechtigt. Diese Urlaubsverweigerung gewinnt eine besondere Bedeutung, weil in demselben Augenblick den Gymnasiallehrern, welche zum Philologencongress reisen wollten, die Theilnahme gestattet worden ist; ja, wenn mehr als drei Lehrer derselben Anstalt nach München reisen wollten, wurde sogar die ganze Schule geschlossen und drei Tage Pause gemacht. Um das zu erreichen, was in dem Erlass des Cultusministers gewünscht wird, und zugleich den Lehrern die Theilnahme zu ermöglichen, könnten vielleicht die Pfingstferien um drei Tage verlängert werden. Die Theilnahme an den Lehrerversammlungen liegt nicht blos im Interesse der Lehrer, sondern auch in dem der Volksschule.“

Minister Graf **Zedlitz** erwiderte: „Die Ferien in den Volksschulen wechseln zwischen 57 und 75 Tagen. Wenn Sie hierzu die Sonntage, Festtage und übrigen nach Ortsgebrauch bei der Volksschule freien Tage rechnen, so ist etwa ein Drittel des ganzen Jahres, fast 120 Tage, schulfrei. Hat da nicht der Unterrichtsminister alle Veranlassung, mit der Erweiterung der Tage, welche von dem lehrplanmäßigen Unterricht ausgeschlossen sind, sparsam vorzugehen und strenge zu prüfen, ob die Nothwendigkeit hierfür vorliegt? Ich habe in dem vorliegenden Falle geprüft und bin zu der Überzeugung gekommen, dass ein Bedürfnis nicht vorliegt. Die Forderung, die Ferien so zu legen, dass die Lehrer die Versammlungen besuchen können, erkenne ich bis zu einem

gewissen Grade an; aber die Ferien sind nicht blos für die Lehrer da, sondern die Verhältnisse der Eltern sprechen auch mit, und ich kann die Ferien nicht so legen, wie gerade die paar Lehrer, die das Bedürfnis haben, allgemeine Versammlungen zu besuchen, es wünschen. Die großen Sommerferien betragen aber im Minimum überall 28 Tage. Wenn das auch in der einen Gegend etwas früher, in der anderen etwas später beginnt, so ist es doch möglich, in dieser Zeit ein paar Tage für eine Versammlung zu finden. Ich bin kein Gegner der Lehrerversammlungen. In der heutigen Zeit darf auch der Lehrerschaft ebenso wie allen anderen Berufsständen die Möglichkeit nicht verschränkt werden, ihre Interessen auch im gemeinsamen Gedankenaustausch zur Geltung zu bringen. Aber von der weltüberwindenden Macht vieler Reden, die auf diesen Lehrertagen gehalten werden, bin ich meinerseits nicht überzeugt. Deswegen bin ich den Versammlungen aber nicht feindlich."

Sicherlich würden die preußischen Volksschullehrer es mit Freuden begrüßen, wenn die Ferien so lägen, dass sie ihre großen Versammlungen in den „gemeinsamen Ferien" abhalten könnten. Diese „gemeinsamen Ferien" existiren aber, mit Ausnahme der Weihnachtsferien, nicht. Die Behauptung des Ministers, es sei möglich, in den Sommerferien ein paar Tage für eine Versammlung zu finden, entbehrt der thatsächlichen Unterlage. Während beispielsweise die Sommerferien in Berlin und den östlichen Provinzen Ende Juli ablaufen, beginnen sie in der Rheinprovinz und verschiedenen Städten der Nachbarprovinzen erst Mitte August. Ebenso anfechtbar ist die Ansicht, dass die Pfingstferien, vielleicht auf Kosten der Osterferien, nicht um drei Tage verlängert werden könnten, weil die Verhältnisse der Eltern auch mitsprechen. Verlangen die Verhältnisse der Eltern es wirklich, dass der Unterricht in den Berliner Gemeindeschulen am Montag nach Ostern und am Donnerstag nach Pfingsten beginnt, während in der Rheinprovinz die Osterferien am Donnerstag nach Ostern, die Pfingstferien aber am Montag nach Pfingsten zu Ende gehen? Wenn also auch die Ferien nicht blos der Lehrer wegen da sind, so ließen sich, ohne dass die Interessen der Eltern und der Schule auch nur die geringste Beeinträchtigung erlitten, die Oster- und Pfingstferien gleichlegen, vorausgesetzt, dass der Wille dazu vorhanden ist. Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg. Thatsächlich unrichtig ist auch die Behauptung, dass die großen Sommerferien im Minimum überall 28 Tage betragen; in Wahrheit betragen sie in verschiedenen Gegenden nur 21 Tage. Merkwürdig ist auch der Nachweis, dass die Volksschule 120 Tage schulfrei habe, indem zu den Ferientagen die Sonn- und Festtage, auch die bereits in die Ferientage mit eingerechneten, hinzugefügt werden. Es berührt schmerzlich, gerade den Lehrern die Sonn- und Festtage als freie Zeit anzurechnen; denn es ist ja allgemein bekannt, dass gerade ein großer Theil der Lehrer auch am Sonntage alle Hände voll zu thun hat, sei es im Dienste der Kirche oder der Fortbildungsschule oder anderer zum Segen des Volkes wirkender Institutionen. Was aber antwortet der Minister auf Knörckes Hinweis auf den Philologencongress? Nichts. Haben die höheren Lehrer vielleicht weniger Ferien? Das Gegentheil ist der Fall. Oder ist ihre Arbeitslast etwa größer? Wird nicht den Volksschullehrern zu den Seminarconferenzen Urlaub angeboten? Haben sie nicht zu dem „Schlesischen Musikfeste" vom 5.—9. Juni den erforderlichen Dispens erhalten? Ist man nicht äußerst liberal in der Urlaubsertheilung zu den Con-

ferenzen der Pfarrer, Kirchenvorsteher und Lehrer? Bei allen diesen Urlaubsertheilungen scheint also eine „Störung des Unterrichtsbetriebes“ nicht ins Gewicht zu fallen.

Gymnasien in Preußen. Der durch seine gemeinnützigen Bestrebungen in weiten Kreisen bekannte Herr E. von Schenckendorff hat unlängst einen von ihm gehaltenen Vortrag unter dem Titel „Die Schulconferenz und die künftige Gestaltung des höheren Schulwesens vom socialpolitischen Standpunkt“ veröffentlicht. Er beweist darin ziffernmäßig, dass die Frequenz der Gymnasien in Preußen eine enorm hohe ist. Wenn auch nur die Vollanstalten in Betracht gezogen (die Progymnasien also nicht gerechnet) werden, kommt auf je 384 Einwohner 1 Gymnasiast. Wie weit aber in manchen Städten die Vorliebe für das Gymnasium geht, ergibt sich aus folgender Zusammenstellung. Es kommt 1 Gymnasiast

in	Kiel	auf je	99	Einwohner,
„	Halberstadt	„ „	81	„
„	Münster	„ „	63	„
„	Trier	„ „	62	„
„	Stolp	„ „	60	„
„	Hildesheim	„ „	58	„
„	Tilsit	„ „	55	„
„	Ratibor	„ „	47	„
„	Marburg	„ „	40	„
„	Paderborn	„ „	29	„
„	Freienwalde	„ „	27	„
„	Ostrowo	„ „	24	„
„	Marienwerder	„ „	21	„

Obwol nun viele Schüler der Gymnasien das Ziel derselben nicht erreichen, steigt doch unter den angeführten Verhältnissen auch die Frequenz der Universitäten sehr auffallend. Während dieselbe im Jahre 1869 in ganz Deutschland nur 17631 betrug, war sie 1888 auf 34118 gestiegen, also um nahezu 100%, während die Einwohnerzahl nur um 20% zugenommen hatte. Nachdem nun die bekannte Berliner Schulconferenz die Realgymnasien zum Tode verurtheilt hat, befürchtet Herr von Schenckendorff, dass die überwiegende Mehrzahl der Schüler dieser Anstalten auch noch die alten Gymnasien beziehen und die schon vorhandene Zahl von 80000 Gymnasiasten bedeutend vermehren werden. Im Hinblick auf diese Sachlage bemerkt er: „Zufrieden (mit der Schulconferenz) sind jedenfalls nur die strengen Humanisten und Altphilologen, denn die lästigen Concurrenten, die Realgymnasien, sind beseitigt, und die Gymnasien werden sich füllen, vielleicht bis zum Übermaß.“ (Das wäre also Übermaß zum Übermaß.) Und die Consequenz? „Wir arbeiten mit den überfüllten Gymnasien direct der Socialdemokratie in die Hände, indem wir einerseits das geistige Proletariat vermehren, andererseits vorhandene Bildungsbedürfnisse unbefriedigt lassen und hierdurch besonders den Mittelstand schädigen. Gegen diese Schäden, die aus den einseitigen humanistischen Bestrebungen der Fachmänner hervorgegangen sind, anzukämpfen, bleibt eine der wesentlichsten Aufgaben der Nichtfachmänner. Und sie werden nicht müde werden, hierauf immer von neuem hinzuweisen. Das ganze Vaterland wird hiervon betroffen.“

Die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ (Berlin W., Maaßenstraße 20, II) hat am 6. und 7. Mai zu Muskau ihre XXI. Generalversammlung abgehalten und versendet über dieselbe gratis einen sehr beachtenswerten Bericht, auf welchen wir Freunde der guten Sache aufmerksam machen. Man wende sich an die vorstehende Adresse.

Aus Bayern. Der Wechsel im Cultusministerium hat unter den bayrischen Volksschullehrern einen merkwürdigen Optimismus wachgerufen. Man könnte, das Fremdwort umschreibend, sagen, der Himmel hängt ihnen voller Geigen. Ein halbes Wort des neuen Ministers zu der audienzsuchenden Abordnung des bayrischen Lehrervereins über Neuregelung des niederen Messnerdienstes, amtliche Erhebungen und Erörterungen der leidigen Frage in den Landrathsversammlungen, — dazu wolwollende Äußerungen protestantischer Geistlicher, nun fehlt nur noch Erledigung der Geldfrage, und der Lehrer braucht fürder keinen Dienst mehr zu thun, der eine stetigfließende Quelle von Verdrießlichkeiten und Reibereien mit dem Ortsgeistlichen war. Dass eine derartige Frage eifrig besprochen wird, lässt sich verstehen; wieso es aber kam, dass man mit einem Male die Lehrerbildung wieder zum Gegenstand von allerlei Erörterungen aufwarf und dafür unsäglich viel Geist oder auch nur Tinte verschwendete — ist mir bis heute ein Räthsel geblieben. Möglich, dass die sogenannte Reform der Mittelschulen den Gedanken an eine Umbildung der Seminarien und Präparandenschulen weckte, wiewol dieser Gedanke schon älter ist. Genug, die Erörterung ist in der Fach- und politischen Presse da. Auf der einen Seite fordert man Anschluss des Seminars an die Realschule (höhere Bürgerschule), auf der andern Vorbildung durch Lateinschule und humanistisches Gymnasium; ab und zu findet sich auch ein Vertheidiger des heutigen Systems. Bis jetzt hat sich aus dem Widerstreit der Meinungen kein fassbarer Niederschlag gebildet. Die Regierung lässt ruhig die Federn sich müde schreiben, und wahrscheinlich lächelt Herr Dr. v. Müller, wenn er von dem Eifer seiner Volksschullehrer um die Vorbildung ihrer Nachfolger berichten hört. Solange die Besoldungsfrage nicht zeitgemäß erledigt, ist eben an eine fundamentale Reform der Lehrerbildung nicht zu denken. Vielleicht, dass man einen dritten Seminarcurs aufsetzt, vielleicht auch, dass man zwischen Curs I des Seminars und Curs III der Präparandenschule einen vierten Präparandencurs einschiebt; mehr als diese Flickarbeit wird man vorerst nicht zu erwarten haben. Unterdessen können sich diejenigen weiter raufen, welche als eine Art Unterabtheilung des Reformgedankens die Frage zu beantworten suchen: wenn eine fremde Sprache zur Einführung gelangen sollte — ob lateinisch oder französisch. Soviel ich höre, hat die lateinische Sprache einige Nasenlängen Vorsprung vor der französischen. Man sagt, sie wäre die Mutter der modernen romanischen Zungen und man soll lieber gleich zum Schmied und nicht erst zum Schmiedlein gehen. Man spricht ferner vom Wert der classischen Bildung nach Seiten des Stoffes. Hier will ich ein kleines Vorkommnis von der 41. Philologenversammlung erzählen, welche vergangene Pfingsten zu München getagt hat. Director Oscar Jäger von Cöln sprach über „Bleibendes und Vergängliches am humanistischen Gymnasium“. Der Vortrag, bei seiner Einseitigkeit immerhin eine tapfere Absage an das Reformprogramm des deutschen Kaisers, gipfelte in dem Gedanken, dass nicht die Lectüre die Hauptsache

bei den fremden Sprachen sei — das wäre nur eine Forderung des Dilettantismus —; die Hauptsache sei vielmehr das stetige Construiren, Umdenken und Nachdenken — mit einem Worte die formale Bildung. Und um diesen Gedanken so scharf und rücksichtslos als möglich wirken zu lassen, riskirte Jäger den Satz, seinetwegen könne auch das Irokesische zum Hauptfach im Gymnasium werden, statt des Lateinischen, wenn es nur mit allen seinen Übungen immer und immer wieder reichlich gedrillt werde. Wenn das ein Mann von der Bedeutung Jägers eingesteht, so dürfen sich die Vertheidiger der Latinität, als des Schmiedes unter den Schmiedlein, in das nächstbeste Loch verkriechen. Man wird, um die classischen Sprachen gegen die modernen auszuspielen und ihnen den Stich gewinnen zu lassen, nach andern Gründen suchen müssen als nach dem wurmstichigen: das Latein sei am tauglichsten zur formalen Bildung. Und man wird sie schwer finden. Ob aber der Sieg dem Französischen zufällt, scheint mir indes durchaus noch nicht als ausgemacht. Der Wettbewerb war zu enge, und man hätte füglich die Frage in Hinsicht auf den Gewinn, welcher aus Vergleichungen mit Mundarten und mittel- oder althochdeutschen Formen sich ergeben hätte, besser auch so stellen können: Lateinisch oder Englisch? Oder sogar: Lateinisch oder Englisch und Französisch? Oder schließlich: Lateinisch oder Mittelhochdeutsch und Englisch? Es liegt mir hier fern, meinerseits die Gründe anzuführen, weshalb der Lehrer, der mitten im Volke steht, das Moderne dem Altclassischen voranzustellen habe. Aber eine kleine Heuchelei möchte ich doch aufdecken. Es scheint mir, als ob die Bevorzugung des Lateinischen weder mit dem Werte der lateinischen Grammatik, noch mit dem Geist des Alterthums viel zu schaffen hätte und als ob so mancher Kämpe davon spräche wie der Blinde von der Farbe; — dass vielmehr hinter all den gedruckten Gründen ein heimlicher letzter stecke, der ganz einfältige Gedanke nämlich: wer lateinisch kann, gilt als ganz gebildet, also lernen wir, die wir als die Halbgebildeten überall blamirt werden, lateinisch! Diese Eitelkeit ist in der That sehr eitel; denn die Volksschullehrer möchten zuletzt soviel Sprachen lernen wie weiland Herr Mithridates, wenn sonst alles beim Alten bliebe, vor allem, wenn sie sich auch fürderhin mit 850 Mark durch das Jahr hindurch schlagen müssten, sie blieben noch lange die halbgebildeten Schulmeister. Dass sie aber nicht den Muth haben, gegen das alte Vorurtheil von der alleinseligmachenden humanistischen Bildung anzukämpfen, im Gegentheil noch um die Brosamen vom Tische der modernen Trotzendorffe bitteln und betteln, ist zu beklagen. —

Ich habe oben von der Gehaltsfrage gesprochen, auch diese ist durch eine nächstens einzureichende Bittschrift, welche das Mindestgehalt mit 1500 Mark ansetzt, wiederum angeschnitten. Welches Schicksal der Eingabe harrt, das zu erfahren steht freilich mehr zu befürchten als zu erhoffen.

Aus der Fachpresse.

462. Hebel und Zschokke (J. Keller, Zeitschr. f. d. deutsch. Unt. 1891, IV). Da beide Volksschriftsteller und theilweise auch Jugendschriftsteller gewesen, dürfte es gerechtfertigt erscheinen, wenn wir die Arbeit des

aargauischen Seminardirectors hier erwähnen. — Verf. liefert im wesentlichen den Nachweis, inwieweit der „Rheinische Hausfreund“ auf Zschokkes (weniger bekanntem) „Schweizerboten“ fußt, d. h. welche Stoffe jener diesem entnommen und wie er sie umgearbeitet, so hinsichtlich der in unsere Schullesebücher eingereihten Stücke: Kindes Dank und Undank — Das seltsame Recept — Der fechtende Handwerksbursche.

463. Ein Wort über Standesselbstzucht (Jessen, Freie päd. Blätter 1891, 11). Verf. fordert schonungsloses Vorgehen gegen unwürdige Glieder des Lehrerstandes vonseiten des Standes selbst. („Mit jedem unwürdigen Elemente, das der Stand von sich weist, entzieht er dem Feinde einen Punkt, an dem er den Hebel ansetzen kann.“) Mittel: Ehrengericht; Presse. — „Ein freier Stand ist ein strenger Stand.“

464. Aus der Praxis einer Arbeitsconferenz (Deutsche Schulpr. 1891, 7). Von den „praktischen Referaten“. Verf. scheidet sie in vorbereitende, rückschauende, kritische. — „Bei Erstattung des vorbereitenden Referats handelt es sich darum, dass der Vortragende ausführt, was er vorhat.“ Die Anforderungen, welche an ein solches zu stellen sind, werden vorzüglich veranschaulicht durch ein Beispiel: Behandlung des Gebiets der Niederelbe. (Auf die rückschauenden und kritischen Referate wird in späteren Artikeln zurückgekommen. — Wir empfehlen diese Berichte „Aus der Praxis einer Arbeitsconferenz“ wiederholt aufs wärmste.)

465. Hilfsschulen für Schwachsinnige (H. Dorsch, Bayer. Lehrerzeitung 1891, 17. 18.) Schwachsinn am Mangel selbstständiger Apperceptionsfähigkeit zu erkennen. Strengste Individualisirung nöthig. Beste Ausbildung in geschlossenen Anstalten. — Verzeichnis der gegenwärtig in Deutschland vorhandenen Hilfsschulen und Hilfsclassen. Gesetzlicher Zwang, Schwachsinnige in Hilfsclassen zu senden, besteht für Sachsen (Königreich), Anhalt, Norwegen. Dorsch wünscht einen Zwang in der Form, dass das Kind vom regulären Unterricht ausgeschlossen wird, wenn sich die Eltern trotz geeigneter Vorstellung weigern, es der Hilfsclasse zu übergeben. — Einmal in die Hilfsschule aufgenommen, soll das Kind in derselben für immer verbleiben (sechs Jahre in drei Classen). Hier werde den Zöglingen im allgemeinen soviel beigebracht, als normalen Schülern in zwei Jahren. — Im Rechnen nur Zahlenraum bis 100; mit abstracten Zahlen operirt nur die dritte Classe. Von „Erdkunde“ ausschließlich Stadt und Umgebung. Für Handarbeit und Turnen wöchentlich vier bis sechs Stunden. (Hauptzweck des Turnens ist Beseitigung des den Schwachsinnigen eigenen schlotterigen Wesens.) — Die Arbeit zeugt von viel Einsicht. Aber bezüglich eines wichtigen Punktes irrt der Verfasser, der doch sonst so sorgsam auf die Beschränktheit der kleinen Unglücklichen Rücksicht nimmt: der kirchliche Unterricht mit seinen Unbegreiflichkeiten taugt nicht für Schwachsinnige; er zerstört wieder, was der übrige Unterricht mühsam aufgebaut.

466. Eine Schülerbeobachtung (Jetter, Deutsche Schulpraxis 1891, 17). Es handelt sich um ein Kind, das zwar gewisse Dinge sich schnell gedächtnismäßig anzueignen vermag, aber zu gründlicher und allseitiger Durcharbeitung, selbstständiger Nach- und Umbildung, Ableitung u. a. nicht fähig ist. Der berichtende Lehrer findet die Ursache darin, dass die einmal und leicht erworbenen Vorstellungsverbindungen zu eng und fest sind; gibt auch

die bekannten einfachen Heilmittel an. — (Hoffentlich bringt die „D. Schpr.“ noch recht viel Mittheilungen über Schülerbeobachtungen; sie erwürbe sich damit das Verdienst, eine empfindliche Lücke in unserer Fachpresse auszufüllen.

467. Die Zukunft unserer Fortbildungsschulen (Pädag. Zeitung 1891, 18). In erster Linie zu verlangen: allgemeines Obligatorium. — Das bedeutsamste Hindernis für segensreiche Entwickelung die mangelhafte Organisation: bloßes Anhängsel der Volksschule. Die Fortbildungsschulen müssen allenthalben fachgewerblichen Charakter erhalten, wenigstens in den größeren und mittleren Orten (auf die allgemeine Abtheilung soll man eine gewerbliche aufsetzen); dem Beruf muss ein bestimmender Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts zugestanden werden (Mitarbeit der Gewerbetreibenden bei Aufstellung des Lehrplans). Gleichwol bleibe es erste Aufgabe des Unterrichts, „den Wissensstoff der Volksschule durch beständige Wiederholung so zu befestigen, dass er zum unveräußerlichen Eigenthum der Schüler wird.“ Neu einzuführen sind Gesetzeskunde, Volkswirtschaftslehre, Belehrungen über die Pflichten und Rechte der Staatsbürger (die bezüglichen Kenntnisse „gehören zum Culturminimum jedes Staatsbürgers“). — Fortbildungsschullehrer lassen sich nicht auf besonderen Seminarien bilden, sondern allein durchs Leben. Neben den Pädagogen sollen auch geeignete Männer der Praxis lehrend wirken („da es sich nur um die Tüchtigsten und Besten des Berufs handeln könnte, würde der Lehrling mit besonderer Achtung zu ihnen emporblicken“). Die Leiter solcher (erstrebter) Fortbildungsschulen „müssen mit umfangreichen pädagogischen und wissenschaftlichen Kenntnissen eine eingehende Übersicht unseres gesammten industriellen und gewerblichen Lebens verbinden und verstehen, Beziehungen mit den Arbeitgebern anzuknüpfen und zu pflegen.“ — Die Reformwünsche bezüglich der Unterrichtszeit sind von der Art, wie sie etzt in den Kreisen der Einsichtigen allenthalben laut werden.

468. Stil und Stilübungen (Fr. Eumenes, Repert. d. Päd. 1891/92, III). Von letzteren soviel wie nichts. Im übrigen allzuviel Klage über schlechten Stil. Theilweise verräth sich ungenügende Einsicht in das Wesen der deutschen Sprache und Verkennung oder schiefe Betrachtung gewisser sprach- (cultur-) geschichtlicher Thatsachen. „Gelungene Übertragungen der alten Classiker“ sollen die „besten Vorbilder (deutsch-) sprachlicher Darstellung bieten.“ — „Dem vielfachen Gebrauche der Appositionen und der Participia verdanken alle romanischen Sprachen einen großen Theil ihrer logischen Klarheit; was hindert denn uns, zum Vortheil unserer unbequemen (!) und schwerfälligen (!) Sprache dieselben Mittel, außer vielen anderen, anzuwenden?“ Häufiger Gebrauch der Participien (im Deutschen) ist nach dem Urtheil aller Einsichtigen gerade ein Zeichen schlechten Stils!

469. Lesen von Handschriften (M. Tschiggert, Pädagog. Zeitschrift 1891, 7). Gewünscht werden Sammlungen verschiedener Handschriften. Solche anzulegen sei nicht schwer und fordere keine Geldopfer. Sie könnten aus „veralteten amtlichen Erlassen, Zuschriften, Decreten, Anzeigen, älteren Gesuchen und Privatbriefen“ bestehen. (Die „amtlichen“ Schriftstücke wären ihres schlechten Deutsch wegen nur mit größter Vorsicht zu benutzen und nach dem Lesen in gutes Deutsch zu übertragen — eine höchst fruchtbare Übung.)

Literatur.

Kleinere Schriften zur Geschichte der Pädagogik. Die Ansichten des Desiderius Erasmus über die Erziehung und den ersten Unterricht der Kinder. Leipzig 1890. — Die pädagogischen Bestrebungen Johann Kromayers. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Zustände im XVII. Jahrhundert. Leipzig-Reudnitz 1889. — Natur und Naturgemäßheit bei Comenius und Pestalozzi von Hermann Hähner, 1890. Dissertationen der Universität Leipzig. — O jmenĕ a rodišti Jana Amosa Komenskeho. Napsal Leonard Al. Hrozdĕra, v Brne 1890. (Über den Namen und den Geburtsort des J. A. Comenius v. L. A. H. Brünn 1890.)

Erasmus ist wol bereits auch in der Geschichte der Erziehung nach seinem Verdienste gewürdigt worden, allein die nähere Ausführung seiner Principien, wie sie das erstgenannte Schriftlein versucht, ist nichtsdestoweniger recht lehrreich und anziehend. — Da die Erasmischen Briefe, die so viel wichtiges Material zu dem Thema enthalten, leider noch nicht gesammelt sind, so schildert der Verfasser auf Grund der sich mit der Pädagogik berührenden Werke des Erasmus, die er einzeln aufzählt. Die Erasmischen Anschauungen über den Lehrer, über den Zögling, über das Erziehungswerk, hier vor allem die physische Erziehung gebürend darlegend (S. 15—18), dann die Erziehung des Geistes in drei Abschnitten: über die intellectuelle, formelle und die moralische Erziehung. Interessant ist die kleine Zusammenstellung der Principien der Mädchenerziehung (S. 39, 40), und das Gesammturtheil lautet dahin: in Bezug auf die grundlegenden Fragen der Pädagogik ist Erasmus ein Mann des vorreformatorischen Zeitalters, aber er hat scharfen Blick für die Mängel der Erziehung seiner Zeit und gibt eine Fülle eigener neuer, auf psychologischer Betrachtung basirender Vorschläge, um das Getadelte zu ersetzen.

Der Erforschung des Lebens und der Wirksamkeit eines heute schon fast vergessenen Schulmannes, Johann Kromayers, ist die zweite Schrift gewidmet. Diese ist um so willkommener, weil sie zugleich einen Beitrag zur Geschichte der Ratke'schen Reformbewegung bietet. Kromayer war mit ganzer Seele für die erwähnte Reform, arbeitete selbst nach Ratke'schen Principien einen Plan für den ganzen Unterricht aus, das Gewicht seiner Wirksamkeit lag aber in der Praxis; er war bestrebt, die Reform in allen Schulen Weimars einzuführen, nahm sich der Volksschulen an, forderte anständigen Gehalt für die Lehrer, arbeitete selbst Lehrbücher aus; seine Thätigkeit wurde auch vom Herzog, der ihm an seinem Krankenbette einen Besuch abstattete, gewürdigt; und der Fleiß des Verfassers, der das Bild eines solchen uneigennützigen Lebens uns mit großer Gründlichkeit vor die Augen führt, ist aller Anerkennung wert.

Die Arbeit Hähners untersucht das Princip der Natur und Naturmäßigkeit der pädagogischen Systeme des Comenius und des Pestalozzi. Die Arbeit geht, was den theoretisch-systematischen Theil der Ausführungen anbelangt, gründlich zu Werke und ist sehr lehrreich. Der geschichtliche Theil ist weniger correct. Es ist ein Fehler, dass der Verfasser, bei der Bestimmung des Naturbegriffes des Comenius, nicht auf dessen erstes Werk, wo dieser Begriff erläutert wird, auf das Centrum Securitatis, das auch deutsch erschienen ist, zurückgeht, und durch die Beziehung der Principien der später erschienenen Physik auf die Didactica unhistorisch verfährt (S. 7). Dass er annimmt, die Didactica Magna sei 1628 erschienen, weist auf eine große Oberflächlichkeit (S. 15). Einige

kleinere Unrichtigkeiten übergehend, müssen wir es aber ausdrücklich betonen, dass sonst die Arbeit zu den eingehendsten gehört, die über die pädagogischen Principien des Comenius handeln, und durch stete Berücksichtigung der Pestalozzi'schen Theorien erhält sie einen mehr als monographischen Wert — sie wird fast zu einer selbstständigen, dabei gründlichen Abhandlung über das Princip der Naturmäßigkeit in der Pädagogik.

Die letzterwähnte Arbeit ist ganz anderer Art. Sie handelt über die Frage, welches denn eigentlich der Geburtsort des Comenius sei, und die Verehrer des Comenius (welcher Schulmann wäre es nicht?) werden wol erlauben, dass ich diese, in neuerer Zeit so oft erörterte Frage hier kurz auseinandersetze.

Es ist kein Wunder, wenn in früheren Zeiten, wo kein positiver Anhaltspunkt zur Bestimmung des Geburtsortes des Comenius vorlag, sich die Ansichten über diese Frage teilten. Neben einigen, die Niwnitz schrieben, aber die Quelle dafür nicht angaben, verbreitete sich auch die Ansicht, dass Comenius in Comna geboren sei, gewiss nach dem Laute des Namens vorgehend. Schon Pescheck erwähnt auch, dass nicht Comenius, sondern „Töpfer" der wahre Name gewesen sei, und Dudik berichtet über eine Tradition, die demselben den Namen „Milicka" zuschreibt. In neuerer Zeit sind die beiden Fragen in Zusammenhang gebracht, mit mehr oder minder wertvollen Belegen aus dem Nebel einer, der Kritik kaum zugänglichen Tradition herausgezogen und in die Form einer Hypothese gebracht worden. In diesem Punkte muss der gütige Leser mit seinem Urtheile die Ergebnisse der Untersuchung überprüfen, sie eventuell für sich corrigiren.

Eigentlich liegen directe Beweise nur für Niwnitz vor. Comenius nennt sich in den früheren Aufzeichnungen Jan Amos Niwniceus (Herborner Matrik, 1611), Johannes Amos Niwanus (Heidelberger Matrik, 1613), auf der Dissertation des J. Litomil Johann Amos e Macromannis Niwnicenus (1611), wo der Beiname gewiss nur den Geburtsort anzeigen kann. Dem gegenüber berufen sich, die für Comna eintreten, auf einen mährischen Geschichtschreiber, mit Namen Stredovsky, der als Geburtsort Comna angibt. Stredovsky hat Ende des XVII. Jahrhunderts gelebt, — allein die Quelle für seine Behauptung gibt er nicht an; und es ist auch sehr schwer zu ersehen, woher er sich eine gründliche Ansicht über die Frage hatte bilden können. Die Eltern des Comenius waren ja längst verstorben, die Glaubensgenossen, mit denen er in Beziehung gestanden, wanderten aus, und auch sonst, man merkte sich den Geburtsort eines bescheidenen Müllerknaben nicht so genau, wie man sich denselben heute merken würde. Gegen Comna spricht übrigens auch der Name Comenius und Komensky. Man bedient sich bekanntlich ähnlicher Namen so, dass sie nicht auf den Geburtsort, sondern auf die fernere Abstammung hindeuten. Für Ungarisch-Brod wurde neuerer Zeit geltend gemacht, dass sich Comenius einmal Hunnobrodensis nennt. Dies ist wol wahr, allein es war in der ersten Schulrede in Sáros patak, also einer ungarischen Stadt, wo der Klang des Ortes der Abstammung den Redner auch den Schülern näher brachte; und welcher Name auch darum, weil er einem größeren Städtchen eigen ist, statt des unbedeutenden Niwnitz gewählt worden sein mag. — Die anderen Argumente beweisen auch nichts. Darum, weil die Eltern des Comenius in Ungarisch-Brod begraben sind (Gindely), weil sein Vater schon im Jahre 1592 in Ungarisch-Brod ansässig war, kann man nicht sagen, dass auch sein Sohn daselbst geboren sein musste, besonders, da das Städchen Niwnitz sehr nahe bei Ungarisch-Brod liegt und verschiedene Gründe einen Aufenthalt seiner Mutter in Niwnitz denkbar machen.

Hrozdera hat mit großem Fleiß nach Daten geforscht, die über den Vater des Comenius Auskunft geben. Laut der von ihm aufgefundenen Aufzeichnungen war ein Martin Komniansky bereits seit 1572 in Ungarisch-Brod ansässig. 1602 erhielt er nach seiner Gattin $^1/_4$ Acker im „Jumickem poli" (Name eines Ackergebietes bei Ungarisch-Brod), 1603 hat derselbe sich einen Hof in Neradice gekauft von Paul Makovec. Neradice ist eine Vorstadt von Ungarisch-Brod. Wir wollen nicht die Identität dieses Martin Komniansky mit dem Vater des Comenius für unmöglich erklären, aber für erwiesen können wir sie auch nicht betrachten. Comenius nennt seinen Vater, wie auch sich, immer

Komensky; er sagt, sein Vater wäre 1602 gestorben — und da er auch die Jahre seines Straßnitzer Aufenthaltes mit 1604—5 bezeichnet, so ist es mindestens kühn, demselben betreffs des Sterbejahres seines Vaters einen Irrthum zuzuschreiben; und somit ist das ganze, auch sonst schwache Gebäude der Hrozderaschen Beweise wankend. Wenn schon daraus, dass der Vater des Comenius in Ungarisch-Brod ansässig war, nicht das, dass sein Sohn daselbst geboren worden sei, gefolgert werden müsste — so sieht man, dass nicht einmal jenes ohne Zweifel bewiesen ist.

Unter aller Kritik sind aber die Folgerungen aus den Unterschriften des Comenius. Hrozdera meint, Comenius hätte die Unterschriften Nivanus Niwnicenus, Comenius und Hunnobrodensis — in coordinirtem Sinne gebraucht. Dies ist ein großer Irrthum. Die einzige Unterschrift, wo Hunnobrodensis vorkommt, lautet: A. Johanne Amoso Comenio Hunnobrodensi Moravo; die Unterschriften Nivnicenus und Niwanus kommen nur in den frühesten Jahren vor, sonst heißt er sich immer Comenius und Komensky. Will man diesen letzteren Namen mit der Herkunft der Vorfahren erklären, so hat man viele Analogien dafür; und da auch sein Vater bereits Komensky hieß — erscheint uns ausgeschlossen, dass er in Komna geboren wäre. Die Erklärung der einzigen Unterschrift Hunnobrodensis gaben wir oben. Die Matriken in Herborn und Heidelberg, in welche man den Geburtsort der Schüler eintrug — wie auch die Unterschrift des 20jährigen Jünglings „Niwnicenus“ geben ein beredtes Zeugnis für Nivnic. Wessen Zeugnis könnte diesem als gleichwertig an die Seite gestellt werden? Und was für einen Sinn hätte die Unterschrift, falls sie nicht den Geburtsort angäbe? Die Annahmen, Comenius hätte sich Niwnicenus wegen der zahlreichen Brüdergemeinden zu Niwnitz genannt, und — die ausländischen Akademien hätten es mit den Angaben des Geburtsortes nicht so genau genommen, verdienen gar keine Beachtung, und somit erklären wir für den einzigen Zeugen über des Comenius Geburtsort ihn selbst — und halten fest an der Thatsache, dass derselbe in Niwnitz geboren ist.

Die ersten Unterschriften, die den Namen Comenius vermissen lassen, deuten darauf, dass jener Name Amos nicht jener prophetische sei, vielmehr das lateinische Wort, eine Übersetzung des böhmischen Namens, wie solche viele vorkommen. Es ist ganz gut möglich, dass dieser ursprüngliche Name Milič gewesen sei, obwol wir diesen bei Comenius nirgends vorfinden und auch die Lesung eines Monogrammes in „Lux e tenebris“ für Milič nicht über alle Zweifel erhaben ist. Allein größere Bedeutung und weiteren Gebrauch dieses Namens können wir nicht nachweisen. Seinen Vater nennt Comenius Martin Komensky (Amos bleibt völlig aus), in seinem Ehecontract (1624) heißt er auch einfach Jan Komensky, es kommen öfter Unterschriften ohne den Amos vor, — so dass, wenn auch seine Vorfahren einst Milič geheißen haben, er außer diesen jugendlichen Unterschriften „Amos“ und des Pseudonyms Huldrich Neufeld in einer polemischen Schrift, diesem Namen keinen weiteren Spielraum lässt.

Wenn wir somit auch den Fleiß des Verfassers würdigen, müssen wir doch behaupten, dass er zur Lösung der Aufgabe wenig Neues aufgefunden, dies aber nicht gründlich und correct verwertet hat. Ein Mangel der Kenntnis der Schriften des Comenius tritt nur zu oft hervor. J. K.

Dr. Heinrich Sonneck und **Friedrich Czulik**, Methodisches Handbuch der Heimatskunde von Brünn. Mit 11 lithogr. Tafeln und einem Anhange „Über den Gebrauch der Reliefkarten“. Brünn 1890, Karl Winiker. 175 S. Text. Fl. 1,50.

Von zweien der tüchtigsten Brünner Schulmänner verfasst, gehört dieses Werk zu den gelungensten Leistungen der so reichen Thätigkeit auf dem Gebiete der Methodik der Heimatskunde. Was eine an sich bedeutende Stadt sammt ihrer mannigfaltigen und vielfach günstigen Umgebung dem denkenden Lehrer an Objecten und Winken für die unterrichtliche Thätigkeit bietet, ist hier in der geschicktesten Weise und nach den bewährtesten Grundsätzen zu einer allseitig fruchtbaren heimatkundlichen Unterweisung verwertet, so dass sich nach dem Muster dieses Werkes auch in anderen Städten diese Disciplin mit bestem Erfolge betreiben lässt und selbst der Landlehrer daraus die maß-

gebenden Gesichtspunkte und das methodische Verfahren entnehmen kann. Das Buch verdient somit die wärmste Empfehlung.

Paul Üllner, Techniker, Das Lied von der Glocke, technisch erläutert, nebst einer Beschreibung des Glockengusses und einer lithogr. Tafel in Farbendruck als Lehrmittel für Schulen. Düsseldorf 1891, Michels. Preis 1 M. 80 Pf.

Die Absicht des Verfassers war, die in den Meistersprüchen der bekannten Schiller'schen Dichtung vorkommenden technischen Ausdrücke zu erklären und ein anschauliches Bild des Glockengusses zu bieten. Man muss gestehen, dass er sein Vorhaben durch die lithogr. Tafel in Farbendruck und die beigefügte fachmännische Beschreibung in gelungener Weise ausgeführt hat; seine Zeichnung ist correct und deutlich, die Erläuterung zwar kurz und knapp, aber vollständig und klar. M.

Gustav Dullo, Volkswirtschaftslehre in gemeinverständlicher Darstellung. 2. vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin 1891, Heine. 134 S. 1 M. 20 Pf.

Die gegenwärtigen socialen Verhältnisse und Zustände machen die Verbreitung volkswirtschaftlicher Kenntnisse immer mehr zum Bedürfnis. Es wird sich daher kaum umgehen lassen, die Grundbegriffe der Nationalökonomie in der einen oder anderen Form auch in die Schulen, besonders in die gehobenen Volks- und Fortbildungsschulen, einzuführen, wie es in Frankreich bereits geschehen ist. Die vorliegende Schrift will dabei als Leitfaden und Rathgeber dienen und eignet sich in der That wegen ihrer sachgemäßen Fassung des Stoffes und ihrer populären Darstellung sowol zur Selbstbelehrung wie als Handbuch zu Unterrichtszwecken. N.

Schurig, Dr. Kurt, Hilfsbuch beim Zifferrechnen für die Unterclassen höherer Schulen. Leipzig 1890, Rich. Richter. 55 S. 50 Pf.

Das Heftchen bildet etwas Eigenartiges; der Hauptsache nach ist es eine Erläuterung des Rechnens mit ganzen Zahlen und Brüchen, welche jedoch derart angeordnet ist, dass die Kunstausdrücke in fettem Druck an die Spitze des Absatzes gestellt wurden und durch Anbringung eines Inhaltsverzeichnisses dem Lernenden oder Suchenden leicht auffindbar sind. Wenn also hiermit um billigen Preis ein Lexikon der Kunstworte geboten sein sollte, so ist dies ein recht nützlicher Gedanke zu nennen; leider aber lassen die gegebenen Erklärungen sehr viel zu wünschen übrig. — Zunächst fehlt die Subtraction durch „Ergänzung". Bei der Division fanden wir den Ausdruck: „Lang herunter dividiren". So neu uns dieser Ausdruck war, so alt muss er andererseits sein; mindestens im 16. Jahrhundert wurde es allgemein aufgegeben, die Reste über den Dividend zu schreiben, obwol die Erfindung dieses einfacheren Vorganges noch um weitere vierhundert Jahre zurückdatirt. Dass aber der Verfasser noch immer lang herunter dividirt, ist nur seine Schuld; wir dividiren kurz herunter, indem wir nämlich unterlassen die Theilproducte zum Zwecke der Subtraction aufzuschreiben. — Recht betrüblich fanden wir es, dass der Verfasser mit Pfunden zu 50 Loth rechnet. Die Weisheit der hohen Regierungen hat dem Handel und Verkehr durch die Einführung decimal getheilter Münzen und Maße eine wahre Wolthat erwiesen. Die Schulmeister waren in erster Linie berufen, diese Wolthat dem Volke zu übermitteln; und es ist im höchsten Grade bedauerlich, dass diese Berufung nicht nur missverstanden wurde, sondern das Gegentheil in die Erscheinung tritt. Die Schulmeister hören nicht auf, die Jugend mit den veralteten Maßen zu plagen, wahrscheinlich damit nicht alles gar zu glatt im decimalen System verlaufe. — Bezüglich der Lehrsätze über die Änderung des Wertes der Brüche bemüht sich der Verfasser um eine Verbesserung des Ausdruckes, der wir aber nicht zustimmen können; wir ziehen es vor zu sagen: Der Bruch nimmt mit dem Zähler um das gleich Vielfache zu, oder auf den gleichvielten Theil ab. Desgleichen: Der Bruch nimmt um das ebenso Vielfache zu, auf den wievielten Theil der Nenner abnimmt. — Wenn der Verfasser noch einmal seine Aus-

führungen über die Umwandlung eines Decimalbruches in einen gemeinen Bruch durchliest, so wird er wol selbst nicht umhin können uns beizustimmen, dass dieselben unverständlich sind. H. E.

Schmehl, Dr. Chr., Realschullehrer in Darmstadt, Rechenbuch für höhere Lehranstalten. I, Theil: Ganze Zahlen und Brüche. 224 S. 1 M. 40 Pf. II. Theil: Bürgerliche Rechnungsarten. 222 S. 1 M. 60 Pf. Gießen 1890, Emil Roth.

Der erste Theil gliedert sich in das Rechnen mit ganzen, ein- und mehrnamigen Zahlen, Theilbarkeit, Maß und Vielfaches und in das Rechnen mit gemeinen und Decimal-Brüchen. Wir sind weder mit der Behandlung des Lehrstoffes, noch mit dessen Vertheilung einverstanden; mit der Behandlung nicht, weil wir glauben, dass an höheren Lehranstalten den Schülern mehr von einer theoretischen Entwickelung geboten werden soll, welche aber vom Verfasser nur in ganz kurzen Noten abgethan wird; dagegen erscheint uns die ungeheure Menge der gebotenen Aufgaben minder nothwendig, als ermüdend; so findet man bei der Division einnamiger Zahlen 243 Nummern, die bis an 200 wieder in drei bis fünf Beispiele untergetheilt sind; wir bezweifeln, dass diese nahe an tausend reichende Anzahl von einfachen Divisionsaufgaben zur thatsächlichen Verwendung kommt. Bezüglich der Stoffvertheilung hegen wir die Überzeugung, dass seit fünfzehn Jahren schon durch die Eintheilung von Meter und Mark die Decimalbrüche dem Verständnisse auch der jüngsten Schüler derart nahe gerückt sind, dass das Rechnen mit den Decimalbrüchen unbedingt jenem mit gemeinen Brüchen vorauszugehen hat. Auch wird nach unserer Erfahrung das Rechnen mit Decimalbrüchen von den Anfängern mit größter Leichtigkeit erfasst und ganz ohne Schwierigkeit geübt. Dieses Zurückstellen der Decimalbrüche führt auf Seite 165 zu einem höchst unpraktischen Vorgange, nämlich zur Verwandlung einer mehrnamigen Zahl auf Einheiten der höchsten Sorte mittelst gemeiner Brüche. Dies kann denn doch nur bei wol vorbereiteten Beispielen zu einem brauchbaren Ergebnisse führen, während in der größten Mehrzahl der Fälle ein Bruch mit mehrziffrigem Nenner entstehen muss, der das Erfassen des Wertes ansehnlich erschwert. Für diese Reduction gibt es nur einen brauchbaren Vorgang, das ist die Verwandlung mit Hilfe der Decimalbrüche. — Bei der Division wird schon auf Seite 31 gesagt, dass die Aufschreibung der Theilproducte unnötig sei (nebenbei gesagt sind es auch die dort noch stehengebliebenen Querstriche), trotzdem finden wir nahe der letzten Seite bei der abgekürzten Division diese unnöthigen Theilproducte wieder. — Auf Seite 5 führt der Verfasser eine Tafel der Rangsziffern vor, macht jedoch von derselben keinen Gebrauch, welcher allerdings bei der Division sowol, als auch bei der Multiplication ein sehr fruchtbarer sein kann.

Der zweite Theil enthält die bürgerlichen Rechnungsarten. Der Verfasser hält die Schlussrechnung, welche angeblich jeden Mechanismus ausschließt, für die Grundlage des praktischen Rechnens. — Er befindet sich damit in einem Grund-Irrthume; denn einerseits kann die Schlussrechnung ohne Mechanismus (welcher in diesem Falle Normalverfahren genannt wird) den Schülern gar nicht beigebracht werden; und anderseits erfordert die Untersuchung, ob die gegebenen Größen gerade oder verkehrt proportionirt sind, genau ebenso viele Denkthätigkeit als die Ausführung einer Schlussrechnung. Wir berufen uns auf Prof. Harms, welcher erst kürzlich sich der Erfindung der Schlussrechnung rühmte, dabei aber nur an „gewöhnliche“ Volksschulen gedacht zu haben behauptet, während er nicht verkennt, dass den höheren Schulen die Proportionslehre unentbehrlich ist. Ein wissenschaftlicher Unterricht besteht doch nur darin, dass die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen auf die Einheit des Gesetzes zurückgeführt wird. Die Mannigfaltigkeit der bürgerlichen Rechnungsarten kann und muss daher auch im höheren Unterrichte auf die einheitliche Grundlage der Proportion zurückgeführt werden. Auf den ersten 28 Seiten finden sich 800 Aufgaben der einfachen Regeldetri in sechserlei verschiedene Items getheilt. An der Spitze eines jeden steht eine durchgeführte Aufgabe; wir haben uns das Vergnügen gemacht, dieselben mittelst Proportion zu lösen und haben ein-

schließlich der benöthigten Theilproducte nicht halb so viele Ziffern gebraucht, als die Schlussrechnung erfordert, obwol bei derselben die Theilproducte nicht angeschrieben sind. Das dritte Item beginnt mit der sonderbaren Weisung: Man schreibe die Decimalbrüche als allgemeine Brüche! — Dieser Vorgang führt doch in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle zu einer Erschwerung der Rechnung. Den Schülern höherer Schulen sollte doch auf dieser Stufe das Rechnen mit einem „corrigirten“ Decimalbruche kein Geheimnis mehr sein. — Ist schon die Schlussrechnung in Anwendung auf den Dreisatz weitläufig, so wird ihre Anwendung auf den Vielsatz von wahrhaft ermüdender Weitläufigkeit und die Ziffern-, damit auch die Zeit-Verschwendung gegenüber der Proportion nicht zu rechtfertigen. — Im § 9 wird unter Warenrechnung eine wiederholte Vornahme der Procentrechnung gelehrt; wir halten diesen Vorgang bei Schülern höherer Schulen für ungehörig, es wird ja später ohnehin der Kettensatz vorgenommen, und die Aufgaben der Warenrechnung sind nach diesem Satze zu lösen. — Bei Berechnung des mittleren Zahlungstermins zeigt der Verfasser Proben, indem er den Zins nach einem willkürlich angenommenen Procentsatz rechnen lässt. Würde er alle bürgerlichen Rechnungsarten auf die Proportionslehre aufgebaut haben, so hätte diese Art von Proben füglich erspart bleiben können.

Wir halten das Buch nicht für empfehlenswert, denn die Stoffvertheilung ist veraltet, und die Behandlung für höhere Schulen nicht geeignet.

H. E.

Mink, Wilhelm, Oberlehrer in Crefeld, **Lehrbuch der Geometrie für höhere Lehranstalten. 8. Auflage, bearbeitet von E. Arndt, Gymnasiallehrer in Berlin. 1. Theil: Planimetrie. Figuren im Text. Berlin 1890, Wiegandt. 96 S. 1 M. 50 Pf.**

Die vorliegende Auflage erscheint als eine völlige Umarbeitung des älteren Werkes. Zunächst wurde die Planimetrie in einem ersten Theile von den übrigen Partien gesondert, um den Schülern die Anschaffung zu erleichtern; dann wurden die bisher am Schlusse des Buches vereinigten Aufgaben gruppenweise den bezüglichen Abschnitten angehängt; endlich wurde an einer erheblichen Anzahl von Paragraphen eine größere Änderung vorgenommen. Der Inhalt verbreitet sich über Congruenz, Flächenverwandlung, Ähnlichkeit über „vermischte Sätze und Aufgaben“ der synthetischen (modernen) Geometrie und Berechnungen. In der Stoffvertiefung wird hinreichend weit gegangen; man findet neben den Lehrsätzen von Menelaos und Céva, auch den Satz des Euler über die Lage der merkwürdigen Punkte des Dreieckes u. s. w. Gewünscht hätten wir allerdings, dass die Begriffe centrischer und axialer Symmetrie eingeführt worden wären, welche sich zur Begründung der wesentlichen Eigenschaften der Dreiecke als ganz besonders fruchtbar erweisen.

Wenn schon das vorliegende Werk in seiner früheren Gestalt zahlreiche Auflagen erlebte, so darf man wol erwarten, dass es in der neuen verbesserten Form noch mehr Freunde gewinnen wird, die ihm gewiss auch erhalten bleiben werden, wenn auch bei ferneren Auflagen auf die Fortschritte der Didaktik Bedacht genommen wird.

H. E.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Hierzu zwei Beilagen: 1. von Julius Klinkhardt in Leipzig. 2. von Wilhelm Rudolph in Giessen.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XIII. Jahrgang.

11. Heft, August 1891.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 11. Heftes.

Psychologie als Grundlage des Unterrichts und der Erziehung.

Ein Vortrag, gehalten in der Leipziger Bezirkslehrerconferenz von Director und Universitätsdocent Dr. ***Hermann Wolff.***

Hochansehnliche Versammlung!

Der Schwerpunkt des menschlichen Daseins liegt in dem seelischen Leben. Mit diesem Satze ist eine Wahrheit ausgesprochen, die so alt ist wie die Wissenschaft. Schon Plato in seinen sämmtlichen Dialogen gibt dieser Wahrheit gebürend Ausdruck. Mögen nun auch die Ansichten über das substantielle Was der Seele unter den einzelnen Forschern noch so sehr auseinander gehen — ich erinnere Sie an Plato, Aristoteles, Cartesius, Spinoza, Leibniz, Locke, Kant, Beneke, Herbart, Schopenhauer sowie die Neueren; und bei Nennung jedes dieser Namen taucht eine ganze Weltansicht in Ihrer Seele auf — so sind doch alle diese Männer der gleichen Ansicht, dass, was in dem Leben des Einzelnen wie in der Entwickelung der Menschheit wahrhaft Großes und Bleibendes hervorgebracht worden ist, dieses allein aus dem bewussten geistig-seelischen Hintergrunde geschaffen worden ist. Nicht die Functionen der Ernährung und der Fortpflanzung sind der Schwerpunkt im Fortschritt der Culturentwickelung, sondern die der Erkenntnis und des Handelns (der Moral). Für diese sind jene nur Mittel zum Zweck — aber sie sind nicht an sich Selbstzweck. Der wirkliche, wahre Fortschritt der Menschheit ist ein Fortschritt zu steigender Erkenntnis im Gebiete der Wissenschaft wie der Religion, ein Fortschritt zu immer mehr sich bethätigender Moral. Dies bestätigt der Blick auf die Erfahrung, sowol wenn wir auf das Leben des Einzelnen, wie wenn wir auf den gesammten Culturentwickelungsprocess der Menschheit unser Augenmerk richten. Der teuflische Plan eines Verbrechers, der monate- und jahrelang mit Aufwand alles Scharfsinnes überdacht und vorbereitet ist: ist er nicht, mag er zur Ausführung gelangen oder nicht, zuletzt doch nur ein Resultat seines psychischen Lebens? Die Liebe eines Mädchens, die unbewusst monate-, ja jahrelang in der Brust desselben verschlossen geruht hat,

und die dann, wenn das befreiende Wort gefallen ist, meteorartig aus dem dunklen Hintergrunde des psychischen Lebens aufblitzt, um, wenn es recht zugeht, ein ganzes Leben lang die Atmosphäre zweier Individuen zu werden: ist auch sie nicht ein psychisches Moment der bedeutungsvollsten Art? Was wir aber so in dem Leben des Einzelnen bethätigt finden, bewahrheitet sich auch, wenn wir den Blick auf das Ganze des Völkerlebens und dessen Culturentwickelung werfen. Jedwede Seite des Culturlebens der Menschheit, die Wissenschaft sammt Technik und Erfindungen, die Sprache, die Kunst, das Familienleben, das Staatsleben, die Veredelung des Gefühles durch die Moral zum menschlichen Gemüth, der Factor der Civilisation: sie alle haben ihren Hintergrund in psychischer Bethätigung, sind ein Ausfluss des geistig-seelischen Lebens der Menschheit. Und muss nicht selbst das religiöse Bewusstsein mit seinem sittlich veredelnden Einfluss an das psychische Leben des Individuums anzuknüpfen und dort sich Eingang zu verschaffen suchen?

Ist nun die Erziehung, als eine bewusste künstlerische Thätigkeit, ein Culturelement, und zwar, wenn wir auf die sociale Lage der Gegenwart unser Augenmerk richten, eins der bedeutungsvollsten, verantwortlichsten und am tiefsten eingreifenden, so hat sie unstreitig die Aufgabe, die Menschheit in ihrem allgemeinen Culturfortschritt zu fördern. Und da nun sämmtliche natürlichen Culturelemente im Einzelnen wie in der Gesammtheit im geistig-psychischen Hintergrunde der Menschheit ihre Ursprungsstätte haben, so ist es unweigerlich Aufgabe der Erziehung, das psychische Leben der Menschheit im Einzelnen wie in der Gesammtheit zu veredeln.

Zwar gilt der bewährte Satz: Sana mens in sano corpore. Auch wir stimmen demselben vollkommen bei. Denn nur in einem gesunden, normalen Körper kann eine gesunde, normale psychische Bethätigung vor sich gehen. Aber die Pflege des Körpers ist, wenn es sich um das Object der Erziehung handelt, doch nur Mittel zum Zweck, aber nicht an sich Selbstzweck. Denn sonst würde die pathologische Therapie als Specialzweig von Anatomie und Medicin der Inhalt der Erziehung sein. Der wahre Gegenstand der Erziehung, das lehrt der Blick auf das Einzelne wie auf das Ganze der Erfahrung, als einer bewussten künstlerischen Thätigkeit, ist das psychische Leben. Um seine Herausmeißelung, Selbstständigmachung, Veredelung zu einem tugendhaften Gemüth, Befestigung zu einem moralischen Charakter, mit einem Worte: Hinführung zu der inneren moralischen Harmonie aller seiner Fähigkeiten und Functionen handelt es sich.

Und wenn dies der Fall ist, so folgt mit ebenso unerbittlicher Logik, dass für dieselbe diejenige Wissenschaft die wahre Grundlage abgeben muss, welche uns das wirkliche Wesen dieses Objectes nach Inhalt wie Functionsweise wahrhaft erschließt, und diese Wissenschaft ist die Psychologie.

Die pädagogische Thätigkeit nun löst ihre Aufgabe durch Unterricht und Erziehung im engeren Sinne des Wortes. Es wird darum meine weitere Aufgabe sein, nachzuweisen, dass sowol für den Unterricht, als die erzieherische Thätigkeit die Psychologie die wahre und berechtigte Grundlage ist.

Die Psychologie, verehrte Anwesende, d. i. die wissenschaftliche Erkenntnis des Inhaltes, des Wesens und der gesetzmäßigen Functionen des seelischen Lebens, ist zunächst die Grundlage für jeglichen Unterricht.

Der Unterricht umfasst zwei Seiten, welche wir allgemein als materiale und formale Seite desselben zu bezeichnen pflegen. Die erstere hat die Aufgabe, dem zu erziehenden Individuum ein bestimmtes, fest begrenztes Quantum von Wissen aus allen Gebieten des Culturlebens — Religion, Sprache, Mathematik, Geschichte, Geographie, den experimentirenden und beschreibenden Naturfächern: Physik, Chemie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Anthropologie — zuzuführen, mit dem es sich im Leben einstmals zurechtfinden soll, welches die Grundlage für seine Bildung und seine einstige Lebensstellung ausmacht. Insofern nun aber alle diese Kenntnisse als Bewusstseinsthatsachen in das Wissensfeld des Kindes knapp und unverlierbar, beweglich und doch fest zugleich, eingefügt werden sollen, handelt es sich um Fragen der Art: Wie sind wir imstande, ein neues Wissensgebiet in die Seele des Kindes einzuführen? Wie sind wir imstande, ein bereits bestehendes falsches Wissensgefüge zu lockern, aufzulösen, zuletzt zu beseitigen? Wie vermögen wir ein Wissensgebiet so fest zu machen, dass es über die Schulzeit hinaus für das ganze weitere Leben beharrt? Denn non scholae sed vitae discimus. Wie vermag ein Wissensgebiet so beweglich erhalten zu werden, dass es nicht als todter Schatz in dem dunkeln Hintergrunde der Seele aufgespeichert liegt, sondern dass es präsent jeden Augenblick dem Bewusstsein des Kindes gegenwärtig sei? Denn nur, wenn dies der Fall ist, hat das Aneignen und Lernen des Kindes einen praktischen Wert. Das Bewusstsein ist eine Function des psychischen Lebens des Kindes, und wenn wir daher die Frage erheben, wie dieses Bewusstseinsfeld zu bilden und zu organisiren ist, befinden wir uns auf dem Boden der Psychologie,

und zwar dem Theile, welcher es mit der Entstehung der sinnlichen Functionen zu thun hat.

Blicken wir hierbei aber auf das Wieviel? hin, erwägen wir, dass, wie wir bald sehen werden, auch der Unterricht eine erzieherische Seite hat, achten wir auf die immer mehr in den Vordergrund tretende engere erzieherische Thätigkeit des Pädagogen, berücksichtigen wir die Gesetze der Association und Reproduction, der Erinnerung und des Gedächtnisses, so scheint der Wunsch nicht ungerechtfertigt, dass in der Zukunft eine Reduction und Vereinfachung des Wieviel? immer mehr platzgreifen möge. Denn non scholae sed vitae discimus. Und zu diesem Ziele der Reduction und Vereinfachung des Unterrichtsmateriales sehen wir in der That auch die gesammte moderne Pädagogik hinsteuern.

Allein, verehrte Anwesende, diese materiale Seite des Unterrichts, so dankenswert sie für die allgemeine Bildung auch sein mag, so Großes sie auch erreicht haben mag und noch erreicht, ist doch erst die eine Seite desselben. Die Ansichten mehren sich fort und fort und werden von allen Seiten immer lauter, dass ihr mindestens gleichberechtigt die formale Seite des Unterrichts gegenüber steht, und dass allein in der organischen Verbindung beider die ideale Seite, das zu erstrebende Ziel alles Unterrichtens, gesucht werden müsse.

Die formale Seite des Unterrichts ist nun diejenige, welche es mit der Herausmeißelung, der Hervorbildung und Selbstständigmachung der einzelnen logischen Fähigkeiten und Functionen des Individuums, in deren Inbegriff wir das Verstandes- und Geistesleben desselben zu erblicken haben, zu thun hat. Mit diesem Theile des Unterrichts betreten wir zugleich die erzieherische Seite desselben, die in jedwedem Unterrichten in natürlicher Weise mit enthalten sein muss. Denn die erzieherische Thätigkeit ist die allgemeine Hauptthätigkeit des Pädagogen — das liegt in dem Begriff des Wortes — von der dann der Unterricht und das Unterrichten nur eine beigeordnete Specialthätigkeit ist. Ist also auch im Unterrichte die erziehende Thätigkeit nicht ausgeschlossen, betrifft sie die formale Seite desselben und besteht diese in der Herausmeißelung, Hervorbildung und Selbstständigmachung der einzelnen Functionen, welche zusammen das Geistesleben des Individuums ausmachen, so ist in erster Linie eine Erkenntnis des Objects, d. i. des zu erziehenden Geistes in allen seinen Functionen und Einzelgestaltungen erforderlich. Aus dem Geistesleben der Menschheit resultirt die menschliche Wissenschaft in Gestalt von Mathematik, Naturforschung und Philosophie, aus dem Geistesleben ebenso seine

Kunst in allen den Gestaltungen, in denen sie uns im einzelnen entgegentritt. Wie aber könnten wir hoffen, das Geistesleben des Kindes zu erschließen, wenn wir nicht selbst erst eine bis in das Einzelnste sich erstreckende Erkenntnis des Wesens desselben besäßen? Und dieses Geistesleben ist ein herrlicher Bau, ein organisches Gefüge, einem majestätischen Dome vergleichbar, in dem alle Theile wolgefügt sind. Die Strebepfeiler gleichen dem logischen Grundgerüst, den geistigen Grundprocessen; die verbindenden Mittelglieder, die dem Ganzen die architektonische Gliederung und Schönheit verleihen, den feinen geistigen Nüancirungen, die Beweglichkeit in diese Grundprocesse hineinbringen. Diejenige Wissenschaft aber, die dem Erzieher dieses herrliche, formal zu bildende Geistesleben erschließt, ist allein und kann allein sein die Psychologie in ihrem Specialgebiete der psychologischen Logik. Denn die Logik hat es mit der Erschließung des Geisteslebens und der seelischen Functionen, die das Denken des Individuums im besonderen ausmachen, zu thun.*)

Aber noch nach einer dritten Seite hin wird die Erkenntnis des Geisteslebens für den Pädagogen zu einem unabweisbaren Erfordernisse.

Schon die intellectuelle Erziehung greift in das künftige sociale Leben des Individuums ein. Aus den unterschiedlichen geistigen Beschäftigungen gehen die verschiedenen Berufe im großen Gewühl des Gesellschaftslebens hervor. Jedweder erfordert eine gewisse geistige Ausbildung, und die Ansprüche, die heutzutage an das Individuum in dem furchtbaren Wettbewerb um die zum Leben nothwendigen Existenzbedingungen gestellt werden, sind, wie Sie alle wissen, keine geringen. Nun werden dem Erzieher Individuen mit den verschiedensten und mannigfaltigsten geistigen Anlagen entgegengebracht. Es wird kein Kind geboren, welches nicht schon in dieser Beziehung feine Unterschiede in Rücksicht auf die Anlagen anderen Kindern gegenüber zu erkennen gäbe. Kleine Ursachen, große Wirkungen. Aus diesen kleinen individuellen Anlagen gehen häufig im Leben die größten Leistungen hervor. Das Kind dahin zu stellen, dorthin zu lenken, wo es seiner ganzen geistigen Befähigung und Anlage nach am besten hinpasst, ist eine der berechtigtsten Forderungen aller Pädagogik und wird es in der Zukunft immer mehr werden.

---

*) Vergl. dazu des Verfassers Schriften: Logik und Sprachphilosophie. Eine Kritik des Verstandes, Leipzig 1883, Theil 1 u. 2. Ebenso: Handbuch der Logik, Leipzig 1884. Zuletzt: Kosmos, die Weltentwickelung nach monistisch-psychologischen Principien auf Grundlage der exacten Naturforschung. 2 Bände, Leipzig 1890, Bd. I, p. 36 ff.

Das große Princip der Individualisirung, auf welches wir später noch einmal zurückkommen werden, tritt schon hier in den Vordergrund. Wie aber kann der Pädagoge dieses unabweisbare Princip wirksam durchführen, wenn er nicht die eigenartige geistige Befähigung des Kindes zu erkennen imstande ist? Dies vermag er nur, wenn er selbst im Besitze der Erkenntnis des menschlichen Geisteslebens ist. Denn nur so kann er unterscheiden, welche Anlagen dem Individuum speciell eigen sind, wie es demgemäß zu behandeln ist und in welche praktische Lebensstellung es demzufolge hinzuführen ist. Dieses alles leistet ihm aber wiederum nur die Psychologie in ihrem Specialtheile der psychologischen Logik, welche ihn mit diesen feinen Unterschieden und Nüancirungen näher vertraut macht. Und so ist auch nach dieser Seite hin die Psychologie die berechtigte Grundlage für einen ersprießlichen Unterricht.

Aber nicht nur, verehrte Anwesende, wenn wir auf das zu bildende und erziehende Object im Unterrichte, den menschlichen Geist, unser Augenmerk richten, bleibt die Psychologie die natürliche Grundlage, sondern ebenso, wenn wir auf die Unterrichtsgegenstände einen kurzen Blick werfen. Es sei mir gestattet, auch bei diesem Punkte noch einige Augenblicke zu verweilen, um denselben zu einer wirksamen Beleuchtung zu bringen. Ich beschränke mich hierbei auf zwei Unterrichtsgebiete, das der Mathematik und das des Sprachunterrichts.

Dass die Mathematik eine logische Wissenschaft ist, ist eine bekannte Thatsache. Die Zahlen sind reine Gedankengebilde, und Sie selbst wissen, welche unsägliche Mühe es dem Kinde kostet, ehe dasselbe sich von den praktischen Anschauungsmitteln, den Kugeln des Rechenbrettes, losringt und das rein logische Wesen der Zahl erfasst. Ist dann die reine Zahlenreihe zum Bewusstsein gelangt, so muss es mit dieser operiren in den vier Species des Addirens, Subtrahirens, des Multiplicirens und Dividirens. Es erfordert aber wahrlich keinen allzu großen Scharfsinn, um zu erkennen, dass das Subtrahiren und Dividiren logisch-psychologische analytische Denkvorgänge, das Addiren und Multipliciren dagegen logisch-psychologische synthetische Denkvorgänge sind. Analysen und Synthesen: das also sind die letzten Grundvorgänge in den vier Species, und dieses sind psychologisch-logische Processe. Aber auch wenn wir in der Regeldetri das Zurückgehen von der Vielheit auf die Einheit, die hierbei vor sich gehenden Vergleichungen und Unterscheidungen, die Verneinungen, Beziehungen und Schlussprocesse in Betracht ziehen, so sind dies insgesammt logische Reflexionsprocesse, die in Activität treten. Als solche aber

kommen sie in jeder Rechnung des bürgerlichen Lebens zur Anwendung. So ist es also nur Logik, als Specialtheil des psychologischen Lebens, welche in der sogenannten niederen Mathematik, d. i. den bürgerlichen Rechnungsarten des alltäglichen Lebens zur Function gelangt. Aber was von der niederen Mathematik gilt, gilt auch von der höheren, nur dass die Objecte immer abstracter, die Beziehungen demgemäß immer subtiler werden. So erweist sich die gesammte Mathematik als von einem psychologisch-logischen Hintergrunde getragen.*)

Das Gleiche gilt von der Sprache. Unsere deutsche Muttersprache ist bekanntlich eins der herrlichsten und hochentwickeltsten Reiser des einheitlich großen indogermanischen Sprachstammes. Wie keine andere vermag sie des Gedankens leisester Regung Ausdruck zu verleihen. Und unsere Kinder sollen dieselbe nicht nur correct sprechen und schreiben, sondern sie sollen dieselbe auch verstehen lernen. Dies besorgt der grammatikalische Unterricht, der neben den Sprech-, Lese- und Schreibübungen durch alle acht Jahre einher geht. Die Grammatik aber ist die Logik der Sprache. Schon die sämmtlichen Wortclassen vom Hauptworte an bis zu dem einfachsten Bindeworte haben in den entsprechenden Wahrnehmungen, Vorstellungen und logischen Vorgängen den natürlichen psychologischen Hintergrund ihres Entstehens. Worte sind Symbole. Symbole sind Zeichen. Was diese Zeichen bedeuten, das ist thatsächlich eine Frage, die nur psychologisch gelöst werden kann. Wer in der Psychologie bewandert ist, wird erkennen, dass es sich hier um das alte Aristotelische Problem der Kategorien handelt. Aber die Sprache dient zur Mittheilung der Gedanken. Darum stehen die Worte nicht abstract nebeneinander, sondern sind durch die Flexion einerseits und die syntactischen Verbindungen andererseits in einen gewissen inneren Zusammenhang gebracht. Die Flexion behandelt die Formenlehre der Sprache, die Syntax alles das, was mit dem Urtheil, Satzbau und Satzgefüge im Zusammenhange steht. Dringen wir aber auch hier tiefer, dann zeigt sich, dass auch nicht ein Element, weder in der Formenlehre, noch in der Syntax der Sprache zur Erscheinung tritt, welches nicht in entsprechenden logisch-psychologischen Vorgänge die natürliche Ursache seines Entstehens hätte. Die Biegung oder Flexion des Hauptwortes

*) Vergl. Logik und Sprachphilosophie p. 64 ff., ebenso p. 345 ff., sowie den Kosmos, die Weltentwickelung nach monistisch-psychologischen Principien u. s. f., Bd. I, p. 55 ff.

zu den vier Fällen in Einzahl und Mehrzahl, die Flexion des Zeitwortes zu den personalen, numerellen, den temporellen, den modalen Unterschieden, die Verhältnisse der Thätigkeits- und Leideform, des Activs und Passivs beim Verbum haben insgesammt in logischen Vorgängen, d. h. im Geistesleben des Menschen den letzten Grund ihrer Begreiflichkeit. Denken Sie an die wunderbaren Vorgänge der geschlechtlichen Fixirung der Worte, ein Moment, welches noch lange nicht tief genug in das Sprachbewusstsein getreten ist. Wir können es kaum anders erklären und begreifen, als durch Hinblick auf natürliche und psychologische Verhältnisse. Die Syntax beginnen Sie in Ihrer Lehrmethode mit dem ganz einfachen oder nackten Satze: Der Baum blüht, oder: Der Apfel ist gelb. Aber diese einfachen Sätze wieder sind schon Combinationen von noch einfacheren Urtheilen. Das Wesen des Urtheils aber ist ein logisch-psychologisches Moment. Der ganze Satzbau also in seinen einfachsten Elementen wie in seiner Entwickelung zu dem erweiterten, dem zusammengesetzten Satze, dem Satzgefüge und der Periode, beruht im letzten Grunde auf der Lehre der Urtheile als der elementarsten logisch-psychologischen Äußerungen. Und dass die Lehre von den Urtheilen, die Eintheilung, Classification derselben — als die Grundlage der gesammten Syntax — so ein echtes Capitel der psychologischen Logik ist, ist bekannte Thatsache. Es ist der Weltengeist im großen Völkerentwickelungsprocess, der sich die Sprache zum Zwecke der Mittheilung seiner Gedanken und Vorgänge schuf, und wie sie ein Product des Geistes ist, ist sie auch ganz und gar geistiger Natur.*)

So sehen wir von zwei der hauptsächlichsten Unterrichtsfächer, dass sie von einem durchaus logisch-psychologischen Hintergrunde getragen sind.

Das Gleiche aber gilt auch von den übrigen Culturelementen. Denken Sie an die Geschichte. Welche großartigen Ideen im Culturfortschritt der Menschheit auch hervorgetreten sind: sie sind entsprungen aus dem Geistesleben der Menschheit und haben einen durchaus psychologischen Hintergrund (vergl. Kosmos p. 207 ff.).

Ist es nun Aufgabe des Pädagogen, die Individuen in diese Geisteschätze und Culturelemente einzuführen: kann er dies wol anders und besser, als wenn er selbst in diesen Dingen Meister und Herr

*) Vergl. des Verfassers Logik und Sprachphilosophie, Theil 3, p. 161 ff., Handbuch der Logik p. 115 ff., Kosmos, die Weltentwickelung u. s. f., Bd. I, p. 207 ff.

ist, wenn er sie selbst von Grund aus versteht und den geistigen Hintergrund, der in allen diesen Erscheinungen zutage tritt, begreift?

Wohin wir also im Unterrichte, verehrte Anwesende, unseren Blick auch richten, ob auf die Methode des Unterrichts, ob auf den zu erziehenden Geist, das Object des Unterrichts, ob auf die zu unterweisenden Fächer: Immer ist es die Psychologie, auf die wir zurückgedrängt werden, stets ist die Psychologie die Grundlage von allem und jeglichem Unterrichte.

Allein der Geist des Menschen ist erst das eine der zu bildenden und zu erziehenden Objecte des Pädagogen. Von ebenso wichtiger, wenn für den Augenblick nicht noch wichtigeren Bedeutung ist die Bildung und die Erziehung des Gemüthes und des Charakters des Individuums. Hiermit betreten wir das Gebiet der Erziehung im engeren Sinne des Wortes. Und wenn wir auf den Culturentwickelungsprocess der Gegenwart unser Augenmerk richten, wenn wir die unschwer zu erkennende Vorherrschaft des Intellectualismus mit ihren krankhaften Ausschreitungen, die moralische Laxheit mit ihren verheerenden Folgen, das Drängen, Schieben, Wogen und Stoßen auf dem socialen Lebensmarkt beobachten, dann scheint es mir, dass die Annahme so unberechtigt nicht ist, dass die erzieherische Thätigkeit des Pädagogen im engeren Sinne des Wortes immer mehr in den Vordergrund gedrängt werden wird. Hier und allein hier ist es, wo er das Seinige zur Lösung der socialen Frage der Gegenwart beitragen kann und muss.

Handelt es sich nun, woran nicht zu zweifeln ist, in der Erziehung im engeren Sinne um die Gemüths- und Charakterbildung des einzelnen Individuums und damit um den sittlich-moralischen Fortschritt der Menschheit als ganzen, so werden wir uns der Tragweite der an den Erzieher gestellten Anforderungen umsomehr bewusst werden, wenn wir auf die Bedeutung des Objects zunächst unser Augenmerk richten.

Hierbei muss nun gesagt werden, dass, so hoch die intellectuelle Ausbildung des einzelnen Menschen auch sein mag, sie doch allein erst die breite Basis, die gegebene Grundlage ist, auf der sich die Handlungen im einzelnen, von Gemüth und Charakter dictirt, dann weiter abspielen. Der Intellect ist in allen Handlungen thatsächlich nur etwas Secundäres. Er tritt ein in der Motivation zur Handlung, wird dann von Bedeutung in der Überlegung der Ausführung der Handlung, in der Überlegung der geeigneten Mittel, der Herbeischaffung und Realisation derselben, in dem Übergange von

Begierde zu Wille, von Wille zu Entschluss, in der Vergegenwärtigung der event. Folgen der Handlung u. s. f. Damit aber ist auch seine Macht erschöpft. Das Centrum für sämmtliche Handlungen des Einzelindividuums sind Gemüth und Charakter. Sind diese verdorben, so ist der Mensch verdorben, mag die intellectuelle Entwickelung in der That eine auch noch so hohe sein.

In Gemüth und Charakter demgemäß liegt der Schwerpunkt der menschlichen Handlungen, in Gemüth und Charakter der Kernpunkt des Wesens des Menschen. Das Gemüth ist das Centrum im Reiche der psychischen Bewegung, der Sonne im Planetensysteme vergleichbar, um welches die einzelnen Gedanken und Pläne, gleich den einzelnen Kugeln im Weltgebäude, herumkreisen.

Bewegt sich demnach die Erziehung im engeren Sinne um die Gemüths- und Charakterbildung, so bewegt sie sich in der That um die Bildung des Centrums des menschlichen Wesens. Und darin liegt die unendlich hohe und wichtige Bedeutung, die gerade diesem Theile der Erziehung zukommt. Sie greift in den eigentlichen Kern des menschlichen Daseins, packt und gestaltet diesen.*)

Fragen wir nun aber, mit welchen Mitteln dieser Kern umzuwandeln ist, so lautet die Antwort allein und kann allein lauten: durch eine moralische Einwirkung des Erziehers auf das Individuum. Denn aus der Einwirkung des Moralgesetzes auf das menschliche Gemüthsleben entspringen die Tugenden der menschlichen Seele, aus einer Einwirkung des Moralgesetzes auf den Willen die Pflicht und der Moralcharakter des Individuums. Und damit sind wir abermals auf den Boden der Psychologie zurückversetzt: denn was die Begriffe von Gemüth, Tugend, Pflicht zu bedeuten haben, lehrt nur die Psychologie in ihrem zweiten Specialtheile, dem der psychologischen Ethik.

Das Moralgesetz nun, welches für alle diese Veredelungen der alleintreibende Factor ist, tritt uns nicht in einem einheitlichen, abstracten, inhaltsleeren, formalen Kantischen kategorischen Imperativ, auch nicht in einer Reihe abstracter, schattenhafter, formaler Ideen, sondern es tritt uns in einem lebensvollen Organismus, gegliedert zu sieben oder zehn Gesetzen entgegen, von denen jedes ein integrirender Bestandtheil der Moral als Ganzes ist. Jedes tritt auf in der absolut verbindlichen Form: du sollst. Jedes von ihm ist ein kategorischer

---

*) Vgl. des Verf. Handbuch der Ethik, Leipzig 1890, Theil 1 und 2; auch Kosmos, die Weltentwickelung u. s. f. B. II, Theil IV, Abschn. 1 und 2.

Imperativ, aber kein abstracter, sondern ein lebensvoller, von jedem gilt dieselbe absolute Heiligkeit und Verbindlichkeit.*)

Soll nun aber das Moralgesetz in Gestalt von Bewusstseinsthatsachen auf Wille und Gemüth von Einfluss werden können, soll es seine veredelnde und umbildende Thätigkeit auf beide auszuüben imstande sein, so muss der menschliche Wille ihnen nachgeben können, d. h. er muss frei, unabhängig von einem deterministisch necessitirenden Zwange der Sinnlichkeit und des Eudämonismus sein. Die Frage nach der Freiheit des menschlichen Willens, demgemäß der Entwickelungsfähigkeit des menschlichen Handelns und Gemüths aber ist eine ethisch-psychologische Frage, und so werden wir weiter auch in diesem Cardinalpunkte aller erzieherischen Thätigkeit auf die Grundlage der Psychologie hingewiesen. Denn nur, wenn der Wille frei ist, kann das Moralgesetz mit seiner absoluten Verbindlichkeit auf die Veredelung desselben von Einfluss werden. Nur wenn der Wille frei ist und der Erzieher von dem Bewusstsein dieser Freiheit durchdrungen ist, können seine moralischen Vorschriften, sein moralischer Einfluss von Wirksamkeit werden und er selbst mit Lust und Liebe seiner erzieherischen Thätigkeit obliegen. (Handbuch der Ethik, 3. Theil, Abschn. 3 u. 4, auch Kosmos, 4. Theil, Abschn. 7 u. 8.) Was der Pädagoge nun aber durch diesen seinen erzieherischen moralischen Einfluss erlangen soll, ist, das Gemüth zu der inneren Harmonie wahrhafter Tugend, den Willen zur Pflicht, zum Charakter, zur sittlich-moralischen Lauterkeit und Reinheit hinzuführen.

Hier tritt nun als quaestio facti die Frage in den Vordergrund: Aber was ist das menschliche Gemüth, um dessen Veredelung sich schließlich alle wahrhaft erzieherische Thätigkeit bewegt? Wie in der intellectuellen Erziehung unabweislich die Frage nach dem Wesen des menschlichen Geistes hervortrat, mit dessen Herausmeißelung die Erziehung es zu thun hat, so drängt sich hier ebenso unabweisbar die Frage nach dem Wesen des menschlichen Gemüthes heran. Und dies noch umsomehr, da in der That hier mehr noch als in der intellectuellen Erziehung die Parallele mit dem Heilverfahren zur Erscheinung gelangt. Der Erzieher in diesem Sinne ist in der That einem Heilkünstler vergleichbar. Denn wenn alles normal und innerlich harmonisch functionirte, brauchte er nicht mehr zu erziehen. Alle Erziehung also setzt eine Anormalität voraus, die zu überwinden und

*) Ebenda Theil III, Abschn. 1; auch Kosmos, die Weltentwickelung. B. II, Theil IV, Abschn. 5.

zu normalen Verhältnissen hinzuführen ist. Wie aber ein Arzt nicht heilen kann, der nicht eine bis in das Einzelnste sich erstreckende Kenntnis des menschlichen Körpers, seiner Theile und normalen Functionen, sowie seiner anormalen, krankhaften Erscheinungen besitzt, so kann auch ein Erzieher nicht wahrhaft erziehen, der nicht eine ebensolche Kenntnis des menschlichen Gemüthslebens, seiner normalen Functionen, wie seiner normalen Ausschreitungen besitzt. Die Erkenntnis von allem diesen aber wird uns allein übermittelt durch die Psychologie in ihrem Specialtheile der psychologischen Ethik.

Suchen wir uns nun aber die Frage: Was das menschliche Gemüth sei? zu beantworten, so erklärt die Psychologie, dass dasselbe gerade so wie das Geistesleben der Menschheit ein hochentwickelter Organismus ist, der aus zwei einfachen Wurzeln, Lust und Schmerz, seinen Ursprung nimmt und sich zu so und so vielen Zweigen und Ästen weiter bildet, die ebenfalls stetig ineinander greifen und das Gemüthsleben als Ganzes ausmachen. Diese Zweige sind die Lebensgefühle als solche, die sinnlich materiellen Gefühle, die socialen Gefühle, die intellectuellen Gefühle, die ästhetischen, die ethischen, die religiösen Gefühle.

Jeder dieser Theile will entfaltet, will entwickelt sein. Keiner darf zu Gunsten der übrigen verkümmern, keiner auf Kosten der übrigen unverhältnismäßig hervortreten, soll das Ganze zu einer vollendeten inneren Harmonie und damit zu einer gesunden normalen Functionsweise hingeführt werden. (Vergl. Handbuch der Ethik, Abschn. 1, auch Kosmos IV, Abschn. 2, wo diesen Zuständen eine ausführliche Darstellung zutheil geworden ist.)

Entwickelt sich nun aber dieser Gemüthsreichthum unabhängig von einer Veredelung durch die Einwirkung des Moralgesetzes, treten einzelne Theile in ungebürlicher Weise hervor, so wird die innere Harmonie in diesem organischen Lebensprocess gestört, und es treten dafür die Gemüthsanomalien hervor, Caricaturen, die in Wahrheit Krankheiten des seelischen Organismus sind und mit den Krankheiten des körperlichen Organismus wol in Parallele gestellt werden können. Jeder einzelne der gleichberechtigten Äste des großen Gemüthsorganismus liefert derartige Anomalien oder Caricaturen des seelischen Lebens. In ihrer Gesammtheit stellen sie einen ebenso einheitlichen, reichen, in sich mannigfaltig gegliederten und abgestuften Organismus dar, wie das einfach normale Gemüthsleben. Und insofern nun das Gemüth das Centrum im Reiche der psychischen Bewegung ist, insofern auf die Gemüthsbefriedigung der größte Theil der mensch-

lichen Handlungen hinauskommt, insofern werden diese Gemüthsanomalien, wenn sie zum Zweck und Endzweck der menschlichen Handlungen werden, die Ursache, aus der aller Jammer und alles Elend im menschlichen Dasein erfolgt. Unter ihrer Vorherrschaft zuckt der Einzelne convulsivisch zusammen, unter ihrer Vorherrschaft aber auch eine ganze Gesellschaft, eine Nation, ein Staat. Denken Sie an den Untergang des römischen Staates. Es war die moralische Laxheit, die moralische Fäulnis, die neben anderen Umständen dem Staate das Grab gegraben haben. Sie nun aber zu kennen in allen ihren Einzelheiten und Verzweigungen, ihrem Wesen, ihrem Inhalte nach, ihrem Entstehen, Wachsen, Anschwellen nach, ist eine natürliche Aufgabe jedes Erziehers, denn um ihre Heilung handelt es sich ja vorwiegend, wenn wir von erzieherischer Thätigkeit im engeren Sinne sprechen. Denn wie der Arzt nicht heilen kann, der nicht die Entstehung, den Verlauf, das Wesen und den Inhalt der einzelnen Krankheiten kennt, so kann auch ein Erzieher nicht erziehen, der nicht die Krankheiten der Seele kennt. Die Krankheiten des menschlichen Körpers sind unberechenbar groß. Jeder einzelne Theil der so complicirten Maschine kann erkranken und jeder, auch der kleinste erkrankte Theil kann die Ursache des Todes werden. Also sind auch die Krankheiten der menschlichen Seele unberechenbar groß. Jeder, auch der kleinste Theil kann erkranken, und die Krankheit jedes kann zum moralischen Tode führen. Die Wissenschaft aber, die nun diese Krankheiten des seelischen Organismus kennen lehrt, ist ebenfalls die Psychologie.*)

Jede körperliche Krankheit, die nicht überwunden wird, führt zum Tode. Jedwede seelische Krankheit, die nicht überwunden wird, führt zum psychischen Ruin des Einzelindividuums und zuletzt zum moralischen Tode einer ganzen Nation.

Den Weg aber, wie diese Anomalien, als die einzelnen Krankheiten der Seele, zu überwinden seien, kennen wir bereits. Es ist der Einfluss der Moral auf das menschliche Seelenleben und dadurch die Hervorbildung des einzelnen psychischen Lebens zur Tugend und zur Pflicht. Denn die Tugend ist nichts anderes wie das durch den Einfluss der Moral veredelte, durchbildete Gemüthsleben, die

---

*) Vergl. Handbuch der Ethik, Theil II, Abschn. 2 u. 3, auch Kosmos, Theil IV, Abschn. 3 u. 4, wo auch diesen Vorgängen eine ausführliche Darstellung zutheil geworden ist.

Pflicht nichts anderes wie der moralisch gestählte und dadurch widerstandsfähig gemachte Wille, aus denen schließlich als Endpunkt der Moralcharakter hervorgehen muss.

Wie nun ein Wanderer seinen Weg nur dann richtig verfolgt, wenn er beständig das Endziel im Auge behält: also auch der Erzieher.

Das Endziel aller erzieherischen Thätigkeit in Bezug auf Gemüth und Charakter ist Tugend und Pflicht. Nur unter der Voraussetzung der festen Erkenntnis dieses Zielpunktes lassen sich die geeigneten Mittel und Wege finden, lässt sich die bestimmte Methodologie festsetzen, wie das seelische Leben aus dem krankhaften anormalen zu dem normalen und von da zu dem veredelt tugendhaften hinzuführen sei.

Und befragen wir die Psychologie da nach dem Wesen, dem Inhalte und der Gliederung der einzelnen Tugenden, so antwortet sie, dass ihre Anzahl eine ebenso große ist, wie die der normalen Gemüthsfunctionen. Denn jedwede Tugend ist eine durch den Einfluss des Moralgesetzes veredelte, moralisch durchwehte Gemüthsbeschaffenheit. In ihrer Gesammtheit bilden sie einen ebenso abgeschlossenen, reich in sich gegliederten Organismus, wie der Organismus des intellectuellen Lebens ein solcher war, wie der Organismus der Gemüthsanomalien ein solcher war. Zu diesen letzteren stehen sie natürlich in einem contradictorischen Gegensatze. Stellen jene die Schatten- und Nachtseiten des menschlichen Seelenlebens dar, so diese die Licht- und Tagseiten. Sind jene in ihrem Einflusse auf das Handeln die Ursache alles Jammers und Elendes in der Menschheit, so diese unter der gleichen Voraussetzung die Ursache der wahrhaft schönen, edlen und großherzigen Handlungen im menschlichen Dasein. In ihrer Gesammtheit bilden sie den Inbegriff dessen, was Platon mit dem *καλὸν καὶ ἀγαθόν* der menschlichen Seele zu bezeichnen pflegte. Stehen sich demnach Eudämonismus und Moral im Leben als zwei unversöhnbare, feindliche Mächte gegenüber, so nicht minder in der engen Sphäre des psychischen individuellen Einzellebens.

Und inbezug auf die Pflicht antwortet sie, dass die Pflicht, als die Nothwendigkeit einer Handlung aus Achtung vor dem Moralgesetze, aus einem moralisch veredelten Willen entspringe. Aber ist die Tugend mannigfaltig, so ist die Pflicht nur eine einheitliche wie der Wille ein einheitlicher ist, aus dessen Veredelung sie entspringt.

Aus Tugend und Pflicht aber baut sich der moralische Charakter

auf, dessen Bildung gewissermaßen der Schlusspunkt aller erzieherischen Thätigkeit ist.*)

Ist es nun aber schon, verehrte Anwesende, eine der hervorragendsten Forderungen der modernen Erziehung, im Gebiete der intellectuellen Erziehung zu individualisiren, d. h. jedes Individuum nach seinen ihm von Haus aus mitgegebenen Anlagen zu erkennen und danach den Erziehungsgang einzurichten, so tritt diese Forderung in noch erhöhtem Grade an den Pädagogen heran in diesem Gebiete der Erziehung im engeren Sinne. Wie kein Kind geboren wird, welches nicht von Haus aus gewisse intellectuelle Anlagen und Fähigkeiten mit auf den Lebensweg bekommt, welche in den meisten Fällen bestimmend für den künftigen Lebensberuf des Kindes sind, so wird auch kein Kind geboren, welches nicht von Haus aus gewisse Gemüthsanlagen und Charakterdispositionen mit auf den Lebensweg bekäme. Sie sind das Entscheidende für die künftige sociale Stellung des Individuums. Und hier sind der Variationen noch unendlich mehr. Da dieselben aber, wie wir erkannt haben, den Kernpunkt des menschlichen Wesens ausmachen, so ist ihrer Erkenntnis zum Zwecke der Erziehung eine ganz besondere Bedeutung beizulegen.

Das Ziel nun, zu welchem jedes in dieser Hinsicht verschieden beanlagte Individuum hingeführt werden soll, ist für alle das gleiche: nämlich zu der inneren moralisch-tugendhaften Harmonie ihres Wesens. Aber die Wege, durch welche dieses einheitliche Ziel zu erreichen sein wird, werden bei der Mannigfaltigkeit der Anlagen unendlich verschieden sein und sind unendlich verschieden. Der Erzieher aber, das ist seine heiligste Pflicht, muss hier nach Object, nach Mittel und Wegen individualisiren. Alles eignet sich nicht für alle. Jedes Kind tritt ihm hier als ein Mikrokosmos, d. i. eine kleine Welt für sich, entgegen, das aber dieselben Ansprüche erhebt, zu den Zielen aller wahren und echten Erziehung hingeführt zu werden wie jedwedes andere Individuum neben ihm. Wo aber soll der Erzieher die Kenntnisse zu dieser Individualisirung, die immer dringender an ihn herantritt, herbekommen, wenn nicht aus der Psychologie und den Erkenntnissen, die ihm dort vermittelt werden?

Überschauen wir, geehrte Anwesende, den durchwanderten Weg kurz noch einmal im Geiste, so erkennen wir, dass die Psychologie

---

*) Vergl. Handbuch der Ethik, Theil III, Abschn. 2, auch Kosmos, Theil IV, Abschn. 6, wo auch diesen Zuständen eine ausführliche Darstellung zutheil geworden ist.

als die Wissenschaft und die Erkenntnis von dem seelisch-geistigen Leben der Menschheit die Grundlage sowol für den unterrichtenden Theil in der Erziehung, als auch für die Erziehung selbst im engeren Sinne des Wortes ist. Für den ersten Theil ist diese Grundlage der Specialtheil der allgemeinen Psychologie, die psychologische Logik, für den zweiten Theil, den erzieherischen im engeren Sinne des Wortes, der Specialtheil der allgemeinen Psychologie, die psychologische Ethik. Allein neben Logik und Ethik ergibt sich als dritter Theil der allgemeinen Psychologie noch die Ästhetik, als die Wissenschaft von dem Kunstschönen nach subjectiver wie objectiver Hinsicht. Es entsteht die Frage: Greift auch dieser Theil der allgemeinen Psychologie in die Functionen der erziehenden Thätigkeit ein? Ich sollte meinen: Ja. Zwar kann es nicht Ihre Aufgabe sein, und ist es nicht Ihre Aufgabe, die Kinder bekannt zu machen mit den seelischen Grundvorgängen, die zu aller Kunstthätigkeit führen, es kann nicht Ihre Aufgabe sein, sie wissenschaftlich einzuführen in die Gesetze von Rhythmik, Formenharmonie, des geistig-seelischen Ausdruckes, der in jedem Kunstwerke zur Erscheinung gelangt, mit einem Worte, sie bekannt zu machen mit den Gesetzen wissenschaftlicher Ästhetik: allein, verehrte Anwesende, der Erzieher führt seine Kinder in den Realfächern der Naturforschung, der Mineralogie, der Botanik, der Zoologie, der Anthropologie, der Physik und Chemie ein in den weiten Tempel der Natur, als der wundersamsten Offenbarung des Wirkens Gottes, er gibt ihnen einen Vorgeschmack von dem wahren Wesen der Kunst in der Darreichung einiger Perlen unserer Literatur. Sollte alles dieses möglich sein, ohne dass der Pädagoge selbst, der dieses darreicht, ein und sei es auch noch so oberflächliches Verständnis des wahren Wesens der Kunst besäße? Sie führen die Kinder in die Natur, in Feld und Wald, Sie bewundern mit ihnen die Herrlichkeit und Mannigfaltigkeit, die organische Gesetzmäßigkeit in allen ihren Gestaltungen und Bildungen: sollte auch dieses möglich sein, ohne dass der Erzieher selbst ein Bewusstsein von dem künstlerisch-geistigen, seelischen Hauche besäße, der in diesem wunderbaren Naturwirken zur Erscheinung gelangt! Sie lassen die Kinder durch das Mikroskop die zierlichen Formen in Gestalt und Bildungsweise bewundern: sollte hier etwas Ersprießliches herauskommmen, wenn nicht der Erzieher selbst von dem Wunderbaren dieser Bildungen durchdrungen und ergriffen wäre! Es ist der Geist — wie Schiller sagt — der sich den Körper baut. Und nur wo Geist und Verständnis vorhanden ist, wird Geist und Verständnis geweckt. Und sollte dies anders sein, wenn

den Kindern das Lied von der Glocke oder Schillers Wilhelm Tell oder Uhlands Balladen erklärt werden? Das wahre Verständnis der Kunst und ihrer Gesetze nach objectiver wie subjectiver Beziehung erschließt dem Erzieher doch aber allein die Psychologie in ihrem dritten Specialtheile: dem der allgemeinen philosophischen Ästhetik. Und so darf und kann auch diese nicht fehlen, wenn es sich um die Discussion der Frage handelt: welches die wahre Grundlage für Unterricht und Erziehung sei.*)

Damit bin ich an das Ende meiner Darlegungen gekommen. Die Zeit drängt, und ich habe mich in allen Fragen nur kurz und anregend fassen können. Ich bitte da um Entschuldigung, denn die Fülle des gebotenen Materials war eine zu überwältigende.**)

Zum Ende aber drängt sich noch die Beantwortung einer Frage kurz in den Vordergrund.

Wir haben in dem Verlaufe unserer Darlegungen überall die Psychologie als die Grundlage von jeglichem Unterrichte und aller Erziehung kennen gelernt, und wir haben den Nachweis davon geführt aus der Eigenartigkeit des zu erziehenden Objectes, aus der Eigenartigkeit der im Unterrichte und in der Erziehung zu behandelnden Materialien. Aber was für eine Psychologie kann eine solche natürliche Grundlage abgeben?

Nun, verehrte Anwesende, die gesammte bewusste Forschung auf allen Gebieten des wissenschaftlichen Lebens drängt in der Gegenwart einmüthig zu der Richtung hin, dass nur mit einer analytisch-(synthetischen) inductiven Forschungsmethode wahrhaft bleibende Resultate zu erzielen seien. Selbst der neueste, kühnste und originellste speculative Philosoph gibt seinem Werke das Motto: Speculative Resultate nach inductiv-naturwissenschaftlicher Methode. In dem Unterrichte ferner besitzt die Pädagogik eine Methodologie, die einzig und allein auf die Erfahrung und die Praxis des Lebens erbaut ist. Und welche riesengroße Fortschritte dieselbe gerade in den letzten Jahrzehnten gemacht hat, ist Ihnen so bekannt wie mir. Zu der Praxis der Methodologie aber fehlt in der That noch vielfach die Theorie der Begründung.

Zu dieser auf die Erfahrung und die Praxis des Lebens erbauten

---

*) Vergl. Kosmos, die Weltentwickelung nach monistisch-psychologischen Principien auf Grundlage der exacten Naturforschung, B. II, Theil 5.

**) Für die ausführliche Darlegung ist darum auf des Verf. darüber erschienene Schriften verwiesen worden.

Methodologie aber kann unmöglich — ohne dass ich mich hier auf den Nachweis im einzelnen noch weiter einzulassen vermöchte — eine andere Psychologie den theoretischen Unterbau abgeben, denn eine auf die Naturforschung und Physiologie unserer Zeit erbaute reine Erfahrungspsychologie.*)

---

*) Vergleiche zur Fortsetzung dieses Gedankens des Verf. Kosmos, der in der That zuletzt nichts anderes wie eine auf die oben angegebene Erfahrungspsychologie gegründete metaphysische Lösung der letzten Fragen des Daseins ist.

Ein Vorschlag zum Stundenplan des naturgeschichtlichen Unterrichts.

*Von **Armin Schmidt**-Hildburghausen.*

Im Aprilheft des Pædagogiums von diesem Jahre ist von Herrn W. Möller die Frage aufgeworfen worden, ob es sich nicht empfehle, den gegenwärtigen Parallelismus der Unterrichtscurse in Succession zu verwandeln. Wer die Angelegenheit nicht von fern betrachtet, sondern inmitten des Schullebens steht, wird den Ausführungen des Herausgebers dieser Blätter, die er an jene Frage knüpft, seine Zustimmung nicht versagen können, mit ihm also die Frage als längst entschieden verneinen. Die gewichtigsten Gründe zu dieser Entscheidung liegen in der Beschaffenheit des kindlichen Geistes, und solange diese sich nicht ändert, wird es in der Hauptsache bei dem seitherigem Parallelismus der Unterrichtsgegenstände und bei einstündigen Lectionen verbleiben müssen.

Sowie man indes im Unterricht der Anfänger, ferner im Zeichen- und im sogenannten weiblichen Handarbeitsunterricht aus triftigen Gründen von dem herkömmlichen Stundenplan abgewichen ist und dort halbstündige, hier zweistündige Lectionen eingerichtet hat, und wie uns überhaupt ererbte Einrichtungen nicht für so heilig gelten dürfen, dass wir sie um jeden Preis festhalten müssten, so erlaube ich mir, den Lesern dieser Blätter einen Vorschlag zu unterbreiten, bei dem es sich darum handelt, zu Gunsten des Naturgeschichts-Unterrichts eine kleine Verschiebung in unserem Stundenplane herbeizuführen, die nach meiner Ansicht nach keiner Seite hin auf Bedenken stößt, für den naturgeschichtlichen Unterricht aber eine wesentliche Verbesserung bedeutet.

Mein Vorschlag lautet:

Dem naturgeschichtlichen Unterricht werden im Sommerhalbjahre drei, im Winterhalbjahre eine, dem Geschichtsunterricht umgekehrt im Sommerhalbjahre eine und im Winterhalbjahre drei wöchentliche Stunden zuertheilt.

Diese Verschiebung im Stundenplane bietet nach meinem Ermessen unverkennbare Vortheile gegenüber der bisherigen Praxis. Es lässt sich leicht beweisen, dass beiden Disciplinen nicht nur keinerlei Nachtheile aus der vorgeschlagenen Behandlungsweise erwachsen, dass sie vielmehr nur dabei gewinnen können, und dass auch die Bildungsarbeit am Zöglinge dadurch gefördert wird.

Thatsächlich wird der Naturgeschichtsunterricht wol überall derart ertheilt, dass im Sommerhalbjahr vorwiegend Botanik, im Winter Anthropologie, Thier- und Mineralkunde getrieben wird. Für den botanischen einerseits, wie für den zoologischen und mineralogischen Unterricht anderseits tritt also abwechselnd eine halbjährige Pause ein. Es wird eben für ein Unding gehalten, botanischen Unterricht während des Winters zu ertheilen. Lange Zeit hat man keinen Anstoß daran genommen, Zoologie und Mineralogie auf das Wintersemester zu verlegen. An dieser Einrichtung ist indes mit der Zeit gerüttelt worden und umsomehr, je mehr man zu der Einsicht kam, dass der zoologische und der mineralogische Unterricht, wenn er fruchtbar sein soll, so gut wie der botanische an die Natur angeschlossen werden muss und sich keineswegs mit Abbildungen und Thiermumien, ausgestopften Thieren, Präparaten, Modellen u. dgl. abfinden lässt. Dieser Erkenntnis folgend hat man zuerst namentlich denjenigen Thieren, deren Leben an Sonnenschein und Sommerwärme gebunden ist, den Insecten, das Recht zuerkannt, zu gleicher Zeit mit den Blumen, mit denen viele von ihnen werden und vergehen, im Schulunterrichte behandelt zu werden. Damit war das Princip der strengen Scheidung zwischen Botanik und Zoologie auf den Stunden- und Lehrplänen durchbrochen.

In den letzten Jahren hat nun die Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts bekanntlich einen neuen Aufschwung genommen Zwei ihrer Hauptforderungen sind: der gesammte Naturgeschichtsunterricht hat sich soviel wie möglich, wenn nicht ausschließlich an die lebendige Natur anzuschließen, woraus die andere folgt: in erster Linie sind die Objecte der Betrachtung der heimatlichen Thier- und Pflanzenwelt zu entnehmen. Die Gegenstände sind zu beobachten und zu betrachten in ihrem natürlichen Zustande und in dem Zusammenhange, in welchem sie in der freien Natur unter einander stehen. Ein Unterricht nach todten Lehrmitteln ist ein dürftiges Surrogat.

Diese Forderungen sind wol jetzt allgemein als begründet anerkannt, so dass wir an dieser Stelle ihrer Rechtfertigung überhoben sind. Sie werden jedoch, was die Zoologie (und Mineralogie) betrifft,

so lange blos auf dem Papier stehen, solange der thierkundliche Unterricht im Winter ertheilt wird; sie lassen sich nur durch Verlegung des Schwerpunktes des gesammten Naturgeschichtsunterrichts auf den Sommer realisiren.

Sehen wir zu, wie man jetzt verfährt.

Man beobachtet die Lebensgemeinschaften oder Gruppen auf den gemeinsamen Spaziergängen im Sommerhalbjahr und betrachtet dann im Schulunterricht die wichtigsten Glieder derselben. Häufig wird man sich wegen der Kürze des Sommersemesters damit begnügen müssen, nur die Objecte aus der Pflanzenwelt in unmittelbarem Anschlusse an die Beobachtung im Freien eingehender zu betrachten, während die Objecte aus der Thierwelt zur Behandlung für den Herbst und den Winter zurückgestellt werden. Dass aber die Vorstellungen bis dahin in der Seele des Kindes bedeutend an Frische und Treue verloren haben müssen, liegt auf der Hand. Mit einer wöchentlichen Unterrichtsstunde im Winterhalbjahre ist die Betrachtung der winterlichen Thierwelt (und vielleicht der Anthropologie) sicherlich vollständig zu bewältigen.

Ist der erste Theil meines Vorschlages, wie gezeigt, im Wesen der betreffenden Disciplin begründet, so bedarf es noch des Nachweises, dass auch in Rücksicht auf das Subject des Untrrrichts die vorgeschlagene Änderung im Stunden- und im Lehrplan von Vortheil ist.

Im Winter erlischt nicht nur das Pflanzenleben der Schöpfung, auch das Thierleben wird auf das geringste Maß beschränkt: der Gesang der Singvögel ist verstummt, die Zugvögel haben uns verlassen, kein Vogel ist beim Nestbau oder beim Brütegeschäft zu beobachten; eine große Anzahl vierfüßiger Thiere, die sonst Busch und Hecke belebten, hat sich unsern Augen entzogen und überlässt sich in einem Schlupfwinkel dem Winterschlafe; ebenso ist keine Spur von den einheimischen Amphibien und Reptilien zu bemerken, selbst die beflossten Bewohner unserer fließenden und stehenden Gewässer haben sich tiefer in ihr Element zurückgezogen; und wohin ist der „kleinen Mücken Schwarm“, wohin sind alle die musicirenden, summenden, schwirrenden, schwimmenden, grabenden, nagenden, bohrenden Kerbthiere gekommen? Nicht einmal der „Wurm im Staube“ lässt sich erblicken. Das Thierleben im Winter concentrirt sich in der Hauptsache um den warmen Herd des Menschen.

Und auch das, was der heimatliche Boden an Unterrichtsmaterial für die Mineralogie bietet, ist, unter Schnee und Eis vergraben, im Winter in der Regel unzugänglich.

Dem Kinde fehlt demnach das lebendige Anschauungsmaterial während des Winters nicht nur im botanischen, sondern fast ebenso sehr im zoologischen und mineralogischen Unterricht.

Wie ganz anders lässt sich die Lerche behandeln, wenn ihr Jubiliren dem Kinde noch im Ohre klingt, oder der Frosch, wenn sein geistreiches Quak, Quak, sein breites Maul, seine großen Glotzaugen und die beschwänzten Kaulquappen lebendig vor der Seele des Schülers schweben, oder die zierliche Eidechse, die sich gestern, an einem Baumstamme klebend, von der Sonne erwärmen ließ und dann entsetzt vor uns floh, oder die Hummel, der wir bei ihrem Sammelgeschäft zuschauten, oder der Maulwurf, der sich auf die Erdoberfläche verirrt hatte und sich nun, vom Sonnenlicht geblendet, da und dort in die Erde zu bohren sucht, oder die Schnecke, die mit ihrer schweren Last auf dem Rücken unsere Schritte hemmt, oder das Reh, das wir im Walde aufscheuchten, oder das Eichhörnchen, das uns mit seinen leuchtenden Augen verstohlen hinter dem Baumstamme hervor anlugte, wie ganz anders, wiederholen wir, lassen sich die meisten Objecte aus der Thierkunde im Sommer, der Zeit ihres Lebenshochgefühles, betrachten als im Winter! Der Winter mit seinen langen Nächten fesselt die Kinderwelt fast den ganzen Tag lang an das Zimmer, der Verkehr mit der Thierwelt beschränkt sich auf die Hauskatze oder den Haushund, wobei höchstens ein Mäuslein oder eine Ratte Gesellschaft leistet. Auch die übrigen Hausthiere sind den meisten Kindern im Winter ferner gerückt als im Sommer. Zu Beobachtungen im Freien bietet sich wenig Gelegenheit. Wie viele Kinder lernen den Wald im Winterkleide kennen? Wie viele Hindernisse stellen sich im Winter der Beobachtung der Thierwelt des Feldes durch Nebel, Regen und Schnee in den Weg!

Es ist demnach keine Frage, dass der Unterricht in der Thierkunde dem Kinde mehr Reiz gewährt, tiefere, nachhaltigere Wirkungen erzielt, wenn er in der Hauptsache im Sommerhalbjahre erledigt wird. Unser Vorschlag ist demnach psychologisch vollständig gerechtfertigt.

Da dasselbe, was wir von der Thierkunde behaupteten, auch von der Mineralogie, soweit sie sich an die Heimat anschließt, gilt, so machen wir allgemein den Vorschlag, den Naturgeschichtsunterricht im Sommerhalbjahre mit wenigstens drei Stunden in der Woche, im Winter dagegen mit einer einzigen zu betreiben.

Um nun aber die Schüler während des Sommers nicht zu sehr zu belasten, müssen wir darauf bedacht sein, die Stunde, die wir der Naturkunde mehr zuweisen wollen, an einem andern Fache zu kürzen.

Unter allen in Frage kommenden Unterrichtsgegenständen erscheint uns nun die Geschichte am geeignetsten, einen Tausch mit der Naturgeschichte einzugehen.

Der Sommer gehört der Natur, der Winter der still waltenden Phantasie. Wenn es draußen stürmt und schneit, wenn der Nordwind um das Haus tobt, da lauscht sich's den Erzählungen der Großmutter in der warmen Stube besser, als wenn der Sonnenschein hinaus ins Freie lockt; da ist der Geist geneigter, sich in ferne Zeiten und Länder zu versetzen als im Sommer, wo der kindliche Thatendrang sich im Spiel und im Herumstreifen in Feld und Wald auszutoben bestrebt ist. Auch der Schulunterricht steht sicherlich unter dem Einflusse dieser Thatsachen des Seelenlebens. Er kann nur gewinnen, wenn er diesem Winke der Natur folgt. Erfahren nicht wir Erwachsenen diesen Einfluss an uns selbst, und geben wir ihm nicht auch nach?

Wir glauben damit genügend nachgewiesen zu haben, dass von der Psychologie kein Hindernis in den Weg gelegt wird, wenn wir den Geschichtsunterricht zum größten Theil auf das Wintersemester verlegen und ihn da mit drei wöchentlichen Stunden bedenken, während er auf dem Stundenplane des Sommersemesters mit nur einer wöchentlichen Stunde auftritt.

Das ungarische Kinderbewahr-Gesetz.

*Von Prof. Dr. **J. H. Schwicker**-Budapest, Mitglied des ungar. Reichstages.*

Unter den europäischen Culturstaaten gebürt dem Königreiche Ungarn der Ruhm, dass es zuerst den Versuch machte, die Frage der Kleinkindererziehung auf gesetzlichem Wege zu regeln. Schon in dem Gesetzentwurfe zur Regelung des Volksschulwesens, welchen der damalige kgl. ungar. Minister für Cultus und Unterricht, Baron Josef Eötvös, am 23. Juni 1868 dem Reichstage zur verfassungsmäßigen Behandlung vorlegte, beschäftigen sich die §§. 25 bis 34 auch mit der Errichtung von „Kleinkinder-Bewahranstalten".

Darnach sollte jede Gemeinde, wo das jährliche Schuleinkommen die zur Deckung der Communal-Schulbedürfnisse erforderliche Summe um 300 fl. übersteigt, verpflichtet sein, Kleinkinder-Bewahranstalten, d. h. solche Institute zu errichten, in denen Kinder, die das sechste Lebensjahr noch nicht erreicht haben, geistige und körperliche Pflege erhalten. Die Aufnahme der Kinder beiderlei Geschlechts hatte mit dem vollendeten zweiten Lebensjahre zu erfolgen, und zwar auf Grund eines ärztlichen Zeugnisses, dass die betreffenden Kinder mit keiner ansteckenden Krankheit behaftet und dass sie geimpft sind.

In diesen communalen Kinder-Bewahranstalten sollten die Kinder unentgeltliche Wartung und passenden Unterricht erhalten; für die Verköstigung der Kleinen entrichten deren Eltern einen mäßigen Preis, von welchem jedoch nachgewiesen arme Kinder zu befreien sind.

An einer Kinder-Bewahranstalt sollten gelehrt werden: a) Beten, je nach der Confession des Kindes; b) dem Alter angemessene Leibesübungen; c) Gesang; d) Kindern, die das vierte Lebensjahr erreicht haben, Lesen, Linearzeichnen und etwas Kopfrechnen.

Leitender Lehrer einer solchen Bewahranstalt könne jeder Mann und jede 21 jährige Frau werden, die ein Volksschul-Lehrerzeugnis besitzen und in irgend einer Kleinkinder-Bewahranstalt mindestens ein halbes Jahr gewirkt haben. Die Zahl der Lehrkräfte und der Diener sowie deren Bezahlung wird nach den Ortsverhältnissen bestimmt, doch soll die Besoldung der Lehrer nicht unter dem Minimum des Volksschullehrergehaltes stehen.

Der Gemeindearzt ist verpflichtet, wöchentlich einmal die Bewahranstalt zu besuchen, dort alle Kinder einer genauen Untersuchung zu unterziehen und über die nothwendigen Sanitäts-Maßregeln dem Ortsschulrate Vorschläge zu machen, resp. Anträge zu stellen. Für seine Bemühungen bezieht der Arzt eine entsprechende jährliche Remuneration.

Über die Organisirung der communalen Kinder-Bewahranstalten, sowie über das in denselben anzuwendende System der Wartung und des Unterrichts

erlässt von Zeit zu Zeit der Minister für Cultus und Unterricht die erforderlichen Verordnungen.

Im Schoße des Reichstages begegnete der erste Entwurf des Eötvös'schen Volksschulgesetzes namentlich von confessioneller Seite den heftigsten Anfechtungen, und es wurden deshalb in der zur Vorberathung hierfür eingesetzten Reichstagscommission an dem Entwurfe wesentliche Änderungen vorgenommen. Darunter befindet sich auch folgender Antrag: „Die Commission anerkennt die heilsame Wirkung und die Nothwendigkeit der Kleinkinder-Bewahranstalten und wünscht warm deren Verbreitung. Doch hält sie dieselben für nicht gehörig in das Gebiet des eigentlichen ‚Unterrichts' und in den Rahmen eines Gesetzes über ‚öffentliche Unterrichts-Anstalten' und erachtet es für zweckmäßig, den ganzen, auf die Kleinkinder-Bewahranstalten sich beziehenden Abschnitt des Gesetzentwurfes wegzulassen."

Dieser Antrag wurde von dem Plenum des Abgeordnetenhauses angenommen, zugleich aber auch der Beschluss gefasst: „Der Cultus- und Unterrichtsminister wird beauftragt, dass er sowol über die Kleinkinder-Bewahranstalten wie auch über die Errichtung einer Landespräparandie für Kleinkinder-Bewahranstalten dem Hause einen besonderen Vorschlag unterbreite."

Im Sinne dieses Beschlusses legte nun Minister Baron Josef Eötvös im Jahre 1870 einen Gesetzentwurf zur Regelung der „Kleinkinder-Bewahranstalten" in Ungarn vor. Dieser Entwurf umfasste sechs Capitel in 37 Paragraphen und schloss sich im wesentlichen dem oben mitgetheilten Inhalte der §§. 25—34 des ursprünglichen Volksschul-Gesetzentwurfes an. Nichtsdestoweniger finden sich im einzelnen bedeutende Abweichungen vor.

Als „Aufgabe der Kleinkinder-Bewahranstalten" wird darin bezeichnet, dass „die das sechste Lebensjahr noch nicht vollendeten (! D. R.) Kinder beiderlei Geschlechts in Abwesenheit ihrer Eltern einerseits den möglichen Gefahren durch leibliche und geistige Pflege und Wartung bewahrt; anderseits durch Gewöhnung zur Ordnung und durch ihrem Alter angemessene Entwickelung ihrer körperlichen Gewandtheit und ihres Verstandes auf den Volksschulunterricht vorbereitet werden sollen". Solche Bewahranstalten können vom Staate, von den Confessionen, von den Comitaten und Gemeinden sowie von Gesellschaften und Privaten errichtet und erhalten werden, und die Eltern und Vormünder haben das Recht, ihre Kinder oder Mündel in welch immer gesetzmäßig eingerichtete Bewahranstalt zu schicken. Die Gemeinde-, Comitats- und Staats-Bewahranstalten unterstehen unmittelbar den gesetzlichen Schulbehörden, der Leiter einer Kleinkinder-Bewahranstalt ist zugleich Mitglied der Ortsschulcommission.

Zur Errichtung einer Bewahranstalt sind solche Gemeinden verpflichtet, in denen 1. keine Gemeindeschule ist und die mindestens 10000 fl. an directen Staatssteuern entrichten; 2. solche Gemeinden, wo das jährliche Schuleinkommen nach Deckung aller Auslagen noch die Summe von 300 fl. überschreitet. Dieser gesetzliche Zwang zur Errichtung einer Bewahranstalt ist jedoch nur dann zu effectuiren, wenn in der Gemeinde entweder noch gar keine Bewahranstalt vorhanden ist, oder wenn die Kinder von 50 Familien in den bestehenden Bewahranstalten keinen Platz finden oder wenn eine solche Anzahl von Familien die vorhandenen, beispielsweise confessionellen, Bewahranstalten nicht benutzen will.

Sehr beachtenswert erscheint die fernere Bestimmung des Entwurfes, der-

zufolge jene Gemeinden, welche nicht imstande sind, eine solche Bewahranstalt zu errichten, in der sie geprüfte und hinreichende Lehrer halten können, berechtigt sein sollen, unter der Leitung eines sittlich und geistig verwendbaren Pflegers oder einer solchen Pflegerin die Bewahranstalt nur in der Weise zu organisiren, dass in derselben mindestens die leibliche Wartung und die Gewöhnung der Kinder zur Ordnung erzielt werde.

Die Lasten für die communalen Kleinkinder-Bewahranstalten trägt in erster Linie die Gemeinde, welche dazu auf alle Gemeindemitglieder einen 3procentigen Aufschlag zur directen Staatssteuer auswerfen kann. Auf ein Lehrzimmer der Bewahranstalt werden 80 Kinder als Maximum bestimmt; außerdem ist mit jeder solchen Anstalt ein Garten als Spielplatz und ein Turnplatz zu verbinden.

In den communalen Bewahranstalten werden Kinder beiderlei Geschlechts ohne Rücksicht auf Confession und Sprache aufgenommen, wenn sie das zweite Lebensjahr vollendet und das siebente Lebensjahr noch nicht erreicht haben, auch an keiner ansteckenden Krankheit leiden und geimpft sind. In diesen interconfessionellen Bewahranstalten erhalten die Kinder die Pflege und den nöthigen Unterricht unentgeltlich; auf Wunsch der Eltern und Vormünder werden ihnen gegen mäßiges Kostgeld auch Speisen verabreicht; Kinder armer Eltern bekommen auch diese Kost ohne Entgelt.

Zu lehren sind folgende Gegenstände: 1. Beten nach der Confession des Kindes; 2. dem Alter angemessene Leibesübungen; 3. Gesang; 4. Kindern, die das vierte Lebensjahr vollendet haben, Lesen, Linearzeichnen und etwas Kopfrechnen; 5. in den Fröbelschen Kindergärten angewendete Spiele.

Leiter und Erzieher in einer Kleinkinder-Bewahranstalt kann nur ein solcher Mann oder eine solche, ihr 24. Lebensjahr vollendete (! D. R.) Frau werden, welche ein Volksschullehrerdiplom besitzt oder die geprüfte Kinderbewahrer sind oder mindestens ein halbes Jahr in irgend einer Kleinkinder-Bewahranstalt praktisch gewirkt haben. Die Besoldung des Lehrerpersonals darf bei einem ordentlichen Kleinkinderlehrer außer freier Wohnung nicht unter 300 fl. betragen.

Mindestens alle 14 Tage muss die Anstalt von einem hiezu bestellten und honorirten Arzte besucht werden. Die nähere Einrichtung, die Bestimmung der Pflege- und der Lehrordnung dieser Bewahranstalten behält sich der Unterrichtsminister vor.

In den verschiedenen Gegenden des Landes werden Bildungsanstalten für die künftigen Kleinkinderlehrer oder -Bewahrer errichtet. Der Lehrcurs in denselben wurde auf zwei Jahre bestimmt und es sollen in diese Anstalten aufgenommen werden: a) solche Jünglinge, welche ihr 15. Lebensjahr vollendet haben und aus den Lehrgegenständen der vier unteren Classen der Real- und Bürgerschulen oder der Gymnasien (mit Ausnahme der lateinischen Sprache) eine Aufnahmsprüfung bestehen; b) solche Mädchen, die ihr 14. Lebensjahr vollendet haben und aus den Lehrgegenständen der höheren Volksschule eine Aufnahmsprüfung bestehen. Gelehrt werden (mit entsprechender Einschränkung) die Gegenstände der Volksschullehrer-Bildungsanstalten und außerdem noch die zur eigentlichen Kinderpflege nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten. Den Lehrplan stellt der Minister fest. Der Lehrkörper besteht außer dem Director noch aus wenigstens zwei ordentlichen und einem Hilfslehrer und an weiblichen Anstalten noch aus den erforderlichen Lehrerinnen. Mit jeder solchen Präparandie ist für den

praktischen Unterricht eine Kleinkinder-Bewahranstalt zu verbinden. Vermögenslose arme Jünglinge und Jungfrauen bekommen in der Anstalt Quartier und Heizung unentgeltlich; für mehrere arme, ausgezeichnete Zöglinge bezahlt die Anstalt das Kostgeld.

Auf solche Weise sollte in Ungarn das Kleinkinder-Bewahrinstitut, welches hier durch die eifrige und opferwillige Schülerin und Verehrerin Pestalozzi's, durch die edle Gräfin Therese Brnnswick, bereits seit dem Jahre 1828 eingeführt wurde, seine gesetzliche Regelung erhalten. Der Eötvös'sche Gesetzentwurf verdiente jedenfalls die Aufmerksamkeit der betreffenden Fachkreise nnd es war vollkommen gerechtfertigt, wenn die „Section für Fröbel'sche Kindergärten“ bei Gelegenheit der 19. allgemeinen deutschen Lehrerversammlnng in Wien am 9. Juni 1870 unter Vorsitz des bekannten hervorragenden Pädagogen Director Aug. Köhler aus Gotha den ungarischen Gesetzentwurf über Kleinkinder-Bewahranstalten einer eingehenden Berathung unterzog. Die Section nahm hierüber folgende Beschlüsse an: 1. Ein Gesetz, welches die öffentlichen Kleinkinder-Bewahranstalten ordnet und regelt, ist ein dringendes Bedürfnis unserer Zeit. 2. Der ungarische Gesetzentwnrf für Kleinkinder-Bewahranstalten ist ein höchst dankenswerter Versuch, uns zu einem solchen Gesetze zu verhelfen. 3. Alle diejenigen Paragraphen des Entwnrfes, die sich auf das Äußere der öffentlichen Kinder-Bewahranstalten beziehen, erhalten unsere Zustimmung. Bezüglich der inneren Einrichtung haben sich in demselben Missgriffe gegen anerkannt pädagogische Grundsätze eingeschlichen. Als solche bezeichnen wir: a) dass der Entwnrf Lehrgegenstände aus der Schule aufnimmt; b) dass die Kinder nach vollendetem vierten Lebensjahre im Lesen und Kopfrechnen zu unterrichten sind; c) dass er die Fröbel'schen Beschäftignngen gänzlich unbeachtet lässt und d) dem Bewegungsspiele eine falsche Stellung anweist; e) die praktische Erziehung in der Kinder-Bewahranstalt auch Lehrern überträgt. Die Section stellt dem gegenüber folgendes auf: 1. Alle Bewahranstalten entgehen diesen Fehlern durch Umwandlung in Volkskindergärten, wie deren schon viele in Deutschland bestehen. 2. Znr Heranbildung geeigneter Kindergärtnerinnen sind allenthalben Seminare zu errichten, deren Leitung fachkundigen Pädagogen übertragen werden soll.*)

Diese wolwollende und fast zu schonnngsvolle Kritik des Eötvös'schen Gesetzentwurfes machte in Ungarn zwar guten Eindruck, allein sie brachte die Sache im Parlamente keineswegs vorwärts; ja der vom Minister überreichte Entwurf gelangte von der Unterrichtscommission gar nicht zur Verhandlung im Plenum des Reichstages. Ein ähnliches Schicksal traf auch den vom Reichstagsabgeordneten Karl P. Szathmáry im Jahre 1875 eingereichten Gesetzvorschlag zur Regelung der Kinderbewahr-Angelegenheit.

Die Regierung und der Reichstag betrachteten vielmehr auch in Ungarn bis auf die neneste Zeit die Kinderbewahrsache als eine Frage, deren Lösnng in erster Linie Aufgabe der Gesellschaft sei. Diese Auffassung tritt selbst noch in dem amtlichen Berichte des kgl. ungar. Unterrichtsministers vom Jahre 1888 hervor. Die Regierung beschränkte ihre Thätigkeit in dieser Richtung auf die Überwachung der bestehenden Anstalten in hygienischer und

*) Eine Kritik des Eötvös'schen Entwurfes habe ich in dem damals von mir redigirten „Ungar. Schulboten“ 1870, S. 149 ff., 184 ff. und 221 ff. veröffentlicht.

pädagogischer Beziehung, auf die Controle der Heranbildung und Prüfung der Kinderbewahrer und -Bewahrerinnen an den zwei privaten Bildungsinstituten, sowie auf die materielle Unterstützung oder Errichtung einzelner Bewahranstalten und Kindergärten.

Die ungarische Gesellschaft entwickelte in der That auf diesem Gebiete eine anerkennenswerte Rührigkeit, namentlich zwei große Landesvereine schufen hierin Bedeutendes, so dass gegenwärtig (nach unvollständigen Ausweisen) im Lande an 474 Orten mindestens 725 Kleinkinder-Bewahranstalten, Kindergärten und Kinderasyle bestehen, in denen an 40000 Kinder Wartung, Pflege und erziehliche Bethätigung genießen.

Gleichwol war es ein wiederholt (1880 und 1883) vom Reichstage ausgesprochener Wunsch, dass die Frage des Kinderbewahrwesens durch ein ordentliches Landesgesetz geregelt werde. Diesem Wunsche kam nun der gegenwärtige kgl. ungar. Minister für Cultus und Unterricht, Graf Albin Csáky, durch einen am 28. April 1890 eingereichten Gesetzentwurfe nach, welcher auf Grund einer vorher abgehaltenen Enquete-Berathung abgefasst und dann in der Unterrichtscommission sowie (Jänner 1891) im Plenum des Abgeordnetenhauses einer eingehenden, zum Theil recht heftigen Berathung unterzogen wurde. Der angenommene Entwurf fand im Magnatenhause ebenfalls nur nach einschneidender Debatte und mit mehreren Abänderungen die Zustimmung der Majorität und dürfte nach erfolgter Verständigung der beiden Häuser des Reichstages hinsichtlich dieser Modificationen durch die Sanction der Krone bald die volle Gesetzeskraft erlangen.

Wir wollen nun die hauptsächlichsten Bestimmungen dieses Gesetzentwurfes „über das Kinderbewahrwesen“ hier mittheilen. Der Entwurf, wie er aus den Verhandlungen der Unterrichtscommission des Abgeordnetenhauses hervorgegangen ist, umfasst acht Capitel mit 46 Paragraphen. Die Capitel handeln: a) von der Aufgabe der Kleinkinderbewahrung und von den diesem Zwecke dienenden Anstalten; b) von den Erfordernissen und dem Wirkungskreise der Kleinkinder-Bewahranstalten und der Asylhäuser; c) von den Kinderbewahrerinnen und den Wärterinnen; d) von der Verpflichtung zur Errichtung und Erhaltung der Kleinkinder-Bewahranstalten und der Kinderasyle; e) von der Leitung und Aufsicht der Kleinkinder-Bewahranstalten und der Kinderasyle; f) von den Bildungsinstituten der Kinderbewahrerinnen; g) von der Staatshilfe und h) von den Durchführungsbestimmungen. Die Aufgabe der Kleinkinderbewahrung besteht darin, die Kinder vom dritten bis zum sechsten Lebensjahre einerseits durch Pflege und Wartung vor den Gefahren in Abwesenheit ihrer Eltern zu behüten; anderseits sie an Ordnung und Reinlichkeit zu gewöhnen sowie durch ihrem Alter angemessene Entwickelung ihrer Fertigkeiten, ihres Verstandes und Gemüthes die leibliche, geistige und sittliche Bildung vorzubereiten.

Solchem Zwecke dienen: a) unter der Leitung befähigter Kinderbewahrerinnen, oder im Ermangelungsfalle Kinderbewahrer, stehende Kleinkinder-Bewahranstalten; b) unter der Fürsorge von moralisch und intellectuell tauglichen Wärterinnen befindliche ständige oder zeitweilige (d. i. Sommer-) Kinderasyle.

Solche Bewahranstalten und Asyle können errichten und erhalten: der Staat, die Gemeinden, die Confessionen, juridische Personen und Private. Dort, wo eine Kleinkinder-Bewahranstalt oder ein Asylhaus besteht, sind alle Eltern

oder Vormünder verpflichtet, ihre Kinder oder Mündel vom dritten bis zum sechsten Lebensjahre dahin zu schicken, wenn sie nicht nachweisen, dass das Kind zu Hause oder anderwärts einer beständigen erforderlichen Wartung und Aufsicht theilhaftig wird. Jene Eltern oder Vormünder, welche nach erhaltener Aufforderung vonseiten der competenten Anfsichtsbehörde dies nicht nachweisen und ihre Kinder oder Mündel trotzdem in die Kleinkinder-Bewahranstalt oder in das Asyl nicht schicken, werden durch die Gemeindebehörde mit einer von 10—50 Kreuzern stufenweise steigenden und wiederholt anwendbaren Geldbuße bestraft. Kranke oder blödsinnige Kinder dürfen jedoch in eine Bewahranstalt oder in ein Kinderasyl nicht aufgenommen werden.

Die Kleinkinder-Bewahranstalten und die Kinderasyle sind in gesunden und feuersicheren Gebäuden derart unterzubringen, dass das Gebäude nach der Anzahl der Kinder (auf ein Zimmer sind höchstens 80 Kinder und für jedes Kind mindestens 0,8 □m Raum zu rechnen) mit genügend zahlreichen, geräumigen, hellen, leicht ventilirbaren und gehörig ausgestatteten Zimmern und im Freien mit einem möglichst schattigen, entsprechenden Spielplatze versehen sei. Für die Sommerasyle können während der großen Schulferien die Schulgebäude benutzt werden.

Der Fürsorge einer Kinderbewahrerin, resp. einer Wärterin dürfen nicht mehr als 80 Kinder anvertraut werden. Wenn die Zahl der aufgenommenen Kinder 40 übersteigt, dann ist der Kinderbewahrerin eine ständige Wärterin als Gehilfin beizugeben.

Der Wirkungskreis der Kleinkinder-Bewahranstalten und womöglich auch der ständigen Kinderasyle besteht in folgendem: Unterricht im „andachtsmäßigen“ (oder „stoßseufzerartigen“) Gebete (in confessionellen Anstalten können auch die Gebete der betreffenden Confessionen gelehrt werden); dann im verständigen Sprechen und im Singen; Beschäftigung mit dem Alter der Kinder und ihrer Geistesentwickelung angemessenen Körperübungen und Spielen sowie mit die körperliche und geistige Kraft nicht belastenden, wol aber ihre Geschicklichkeit steigernden Handarbeiten und endlich Gewöhnung zur Ordnung, zur Reinlichkeit und zu einem anständigen Betragen.

Da die Sommer-Kinderasyle hauptsächlich die Behütung der Kinder als ihre Aufgabe betrachten, so beschränkt sich die Fürsorge in denselben auf die Pflege der Kinder, auf deren Gewöhnung zur Ordnung, Reinlichkeit und zu einem anständigen Betragen, sowie auf die Beschäftigung mit Spielen. In solche Sommerasyle können auch Kinder unter drei Jahren, doch keine Säuglinge aufgenommen werden.

In den Kleinkinder-Bewahranstalten und Kinderasylen sind die Kinder mit nicht-ungarischer Muttersprache bei den Beschäftigungen in die Kenntnis der ungarischen Sprache als der Staatssprache einzuführen.

Ein eigentlicher Unterricht darf jedoch in den Kleinkinder-Bewahranstalten nicht stattfinden.

Die Kleinkinder-Bewahranstalten und Kinderasyle sind je nach den Localverhältnissen von früh morgens bis zum Abend geöffnet. Ferialtage sind die Sonn- und Feiertage; längere, doch höchstens einen Monat dauernde Ferien können in der Regel nur für den Winter bestimmt werden.

In den Kleinkinder-Bewahranstalten können nur an einheimischen Bildungsanstalten befähigte Bewahrerinnen (oder Bewahrer) verwendet werden;

die im Auslande erworbenen Zeugnisse bedürfen der Nostrificirung nach erfolgter Ergänzungsprüfung aus der ungarischen Sprache sowie aus den Elementen der vaterländischen Geschichte, Verfassungskunde und Geographie.

Die Wärterinnen in den ständigen Kinderasylen müssen ihre Befähigung und die Kenntnis der ungarischen Sprache durch eine Prüfung an einer Bildungsanstalt oder durch eine vor dem königl. Schulinspector in einer Bewahranstalt abgehaltene praktische Prüfung nachweisen.

Die Bewahrerinnen (resp. Bewahrer) werden lebenslänglich angestellt und sind pensionsfähig. Das Gehalt bestimmt der Erhalter der Bewahranstalt oder des Kinderasyls; doch darf die Besoldung einer Bewahrerin, resp. eines Bewahrers, außer der freien Wohnung nicht geringer als 300 fl., in Städten mit über 10000 Einwohnern als 400 fl. jährlich sein; die an ständigen Kinderasylen angestellten Wärterinnen sollen außer der freien Wohnung jährlich mindestens 120 fl., die in den Sommerasylen verwendeten Wärterinnen aber monatlich wenigstens 10 fl. Bezahlung erhalten.

Jede mit Municipalrecht versehene Stadt, sowie alle Sitze der Comitate ohne Rücksicht auf die Höhe ihrer Staatssteuer und alle Gemeinden, deren directe Staatssteuern jährlich über 15000 fl. betragen, sind verpflichtet, aus eigenen Mitteln eine Kleinkinder-Bewahranstalt, beziehungsweise Kleinkinder-Bewahranstalten zu errichten und diese dem Gesetz entsprechend zu erhalten, wenn in der Stadt oder Gemeinde keine Bewahranstalt vorhanden ist oder wenn wenigstens 40 solche Kinder vorhanden sind, die in den bestehenden Kleinkinder-Bewahranstalten keine Unterkunft mehr finden können und keiner ständigen Beaufsichtigung und Wartung theilhaftig werden. Jene Gemeinden, deren directe Staatssteuern 10000—15000 fl. ausmachen und in denen mindestens 40 Kinder ohne gehörige Wartung vorhanden sind, werden zur Errichtung von ständigen Kinderasylen verpflichtet. Gemeinden, deren directe Steuern unter 10000 fl. betragen und in denen wenigstens 15 Kinder ohne gehörige Beaufsichtigung angetroffen werden, sind zur Errichtung von zeitweiligen oder Sommer-Kinderasylen verpflichtet.

Beim Mangel eines anderen Vermögens oder sonstiger Einkünfte kann zur Errichtung und Erhaltung der Kleinkinder-Bewahranstalt oder des Kleinkinder-Asyls auf alle Steuerträger der Gemeinde ein Zuschlag bis zu 3% der directen Staatssteuer ausgeworfen werden. Die weiteren Details über diese Besteuerung übergehen wir, da diese für außerungarische Lehrer kein Interesse haben können.

In die Kleinkinder-Bewahranstalten und in die Kinderasyle des Staates und der Gemeinden sind die Kinder ohne Unterschied der Confession und Muttersprache aufzunehmen. In staatlichen und communalen Kleinkinder-Bewahranstalten wird nach den Localverhältnissen ein mäßiges Lehrgeld entrichtet, von welchem jedoch nachgewiesen arme Kinder zu befreien sind; dagegen darf in den Kinderasylen des Staates und der Gemeinden keinerlei Taxe gefordert werden. Die confessionellen und die von juridischen Personen erhaltenen Kleinkinder-Bewahranstalten sind verpflichtet, auch die Kinder anderer Confession und Muttersprache gegen Entrichtung einer bescheidenen Gebür und nach Maßgabe der vorhandenen Raumverhältnisse aufzunehmen.

Die communalen Kleinkinder-Bewahranstalten und Kinder-Asylhäuser stehen unter der Leitung und unmittelbaren Aufsicht der bürgerlichen Gemeinde,

die confessionellen Anstalten unter jener der betreffenden Glaubensgemeinde. Diese Leitung und Aufsicht üben die beiderlei Gemeinden durch eine aus mindestens fünf gewählten Mitgliedern bestehende Aufsichtscommission aus. Die Mitglieder derselben werden von der betreffenden Gemeindevertretung aus der Reihe der des Lesens und Schreibens kundigen Gemeindeangehörigen gewählt. Diese Aufsichtscommission ergänzt sich dann durch die Wahl angesehener, sich für das Kinderbewahrwesen interessirenden Frauen in der Gemeinde, deren Zahl jedoch die Anzahl der gewählten männlichen Commissionsmitglieder nicht überschreiten darf.

Mitglied der Commission ist von amtswegen der städtische Oberphysikus, der Gemeinde- oder der Kreisarzt, der verpflichtet ist, alle zwei Wochen mindestens einmal, im Nothfalle auch öfters die Bewahranstalten oder Kinderasyle zu besuchen, dort den Gesundheitszustand der Kinder zu prüfen und die erforderlichen Sanitätsvorschriften und Maßregeln zu treffen, beziehungsweise hierüber der Aufsichtscommission die Anzeige und Vorschläge zu machen.

Über sämmtliche Kleinkinder-Bewahranstalten und Kinderasyle des Landes übt die Staats-Oberaufsicht der Minister für Cultus und Unterricht durch die königl. Schulinspectoren oder deren Stellvertreter aus.

Auch hier übergehen wir die näheren Bestimmungen hinsichtlich der Durchführung der Localaufsicht sowie in Bezug auf die Inspection durch die Staatsorgane und wenden uns dem Capitel über die Bildungsanstalten für Kinderbewahrerinnen zu.

Diese Kinderbewahrerinnen oder Kindergärtnerinnen (resp. Bewahrer) erhalten ihre theoretische und praktische Ausbildung in hierzu bestimmten Bildungsanstalten, welche für die beiden Geschlechter getrennt zu errichten sind. Solche Bildungsanstalten können alle diejenigen errichten und erhalten, denen das Recht der Errichtung und Erhaltung von Bewahranstalten und Kinderasylen zusteht.

Die Bedingungen zur Aufnahme in die Bildungsanstalt für Kleinkinderbewahrer sind folgende: 1. gesunder und tadelloser Körperbau sowie musikalisches Gehör: 2. bei Mädchen das vollendete 16., bei Jünglingen das vollendete 18. Lebensjahr; über 40 Jahre alte Personen können nur mit besonderer ministerieller Erlaubnis aufgenommen werden; 3. das Zeugnis oder die gute Aufnahmsprüfung aus den Gegenständen der vierten Classe der Mittel-, der Bürger- oder der höheren Mädchenschulen oder aus der zweiten Classe der höheren Volksschule.

Der Lehrkurs dauert zwei Jahre und umfasst folgende verpflichtende Lehr; gegenstände: Glaubens- und Sittenlehre; ungarische Sprache und Literatur-Erziehungs- und Gesundheitslehre, mit besonderer Rücksicht auf die Organisation der Kleinkinder-Bewahranstalten; vaterländische Geschichte, Verfassungskunde und Geographie; Naturwissenschaften; Geometrie und Zeichnen; Gesang und Violinspiel; für die Mädchen weibliche Handarbeiten und einzelne Hausindustriezweige, für die männlichen Zöglinge Hausindustrie; fortwährende Übung in der Behandlung der Kleinen; Körperübungen; allenfalls eine zweite Landessprache. Alle Lehrfächer sind in einem den Zwecken der Kleinkinderbewahrung entsprechenden Umfange vorzutragen.

Der ordentliche Lehrkörper an einer solchen Bildungsanstalt besteht zum mindesten aus dem leitenden Lehrer, dann einem ordentlichen und einem Hilfs-

lehrer, event. einer Lehrerin, die nach einer dreijährigen Probezeit definitiv angestellt werden. Als Lehrer oder Lehrerin an einer Bildungsanstalt für Kinderbewahrerinnen können nur solche Individuen verwendet werden, die 1. wenigstens das Befähigungszeugnis eines Bürgerschullehrers, resp. einer Bürgerschullehrerin besitzen und 2. mindestens ein Jahr an irgend einer Bildungsanstalt für Kinderbewahrer den zu diesem Zwecke eingerichteten praktischen Lehrcurs absolvirt haben. Personen, die auf dem Gebiete der Literatur oder der Praxis sich besonders ausgezeichnet haben, können durch den Unterrichtsminister von diesem Curse befreit werden.

Mit jeder solchen Bildungsanstalt ist eine musterhaft eingerichtete Kleinkinder-Bewahranstalt unter Leitung einer geprüften Bewahrerin (oder eines Bewahrers) zu verbinden. Wenn in einer Bildungsanstalt die Vortragssprache nicht die ungarische ist, so muss in der Muster-Bewahranstalt die Beschäftigungssprache mindestens in einer Hälfte des Tages die ungarische Sprache sein.

An den Bildungsanstalten für Kinderbewahrerinnen finden am Schlusse des Schuljahres öffentliche Prüfungen statt; nach Beendigung der beiden Jahrgänge werden die Befähigungsprüfungen in Anwesenheit und unter Theilnahme des kgl. Schulinspectors oder seines Stellvertreters abgehalten. Der Schulinspector hat auch die Befähigungsdiplome zu unterschreiben; ohne seine Unterschrift hat das betreffende Diplom keine Giltigkeit. Die Unterschrift muss der Inspector oder sein Stellvertreter verweigern, falls der Examinand die Kenntnis der ungarischen Sprache in Wort und Schrift nicht hinlänglich besitzt.

Auch über sämmtliche Bildungsanstalten für Kinderbewahrerinnen führt die Oberaufsicht der Minister für Cultus und Unterricht im Wege der königl. Schulinspectorate.

Die bei Schaffung dieses Gesetzes mindestens seit drei Jahren in Wirksamkeit stehenden Bewahrerinnen und Bewahrer werden, auch wenn sie ungeprüft sind, in ihren Stellen belassen und aller gesetzlichen Beneficien theilhaftig, wenn sie vor dem competenten königl. Schulinspector ihre erfolgreiche Thätigkeit und die Kenntnis der ungarischen Sprache nachweisen. Sollten sie im Ungarischen nicht hinlänglich bewandert sein, so wird ihnen zur Erlernung dieser Sprache ein Termin von drei Jahren gesetzt. Wer auch dann die Kenntnis des Ungarischen nicht bekunden kann, ist aus seiner Stelle zu entfernen...

Das sind die bedeutsamsten allgemeinen und die maßgebenden pädagogisch-didaktischen Bestimmungen des ungarischen Kinderbewahr-Gesetzes. Indem ich nun zur sachlichen Beleuchtung und Beurtheilung der wesentlichen Grundsätze und Vorschriften dieses Gesetzes übergehe, bemerke ich schon im voraus, dass ich mich in eine politische Erörterung, wie solche im Parlamente von vielen Seiten her stattgefunden, hier nicht einlassen kann.

In seinem „Motivenberichte“ zu dem Gesetzentwurfe hat der Unterrichtsminister Graf Albin Csáky die Nothwendigkeit einer gesetzlichen Regelung des Kleinkinder-Bewahrwesens damit begründet, dass zur definitiven Lösung dieser Frage, zur Sicherung und Feststellung des Lehrpersonals, sowie zur Beförderung einer einheitlichen Entwickelung im größeren Maße die Wirksamkeit auf socialem Wege nicht mehr ausreichend und deshalb die verpflichtenden Anwendungen des Gesetzes erforderlich seien.

Außer den wolbekannten pädagogischen, populationistischen und national-

ökonomischen Gesichtspunkten, welche der „Motivenbericht“ leider nicht des näheren bespricht, unterstützen noch andere Beweggründe die Nothwendigkeit einer solchen gesetzlichen Regelung.

Der Minister verweist darauf, dass die in den Kleinkinder-Bewahranstalten moralisch und intellectuell entwickelten Kinder die Schwierigkeiten des Schulunterrichtes viel leichter bewältigen werden und sich demzufolge die Erfolge des Elementarunterrichtes augenscheinlich steigern müssten. Diese Erfolge gewinnen auch an Wert durch den Umstand, dass die Kleinkinder-Bewahranstalten Gelegenheit bieten zur Vorbereitung des Unterrichts in der ungarischen Sprache und dadurch den (nichtmagyarischen) Nationalitäten des Landes die Erlernung der gemeinsamen Staatssprache erleichtere. Außerdem weist der Minister noch in kürze auf die große Kindersterblichkeit hin, welche in dem Mangel an gehöriger Beaufsichtigung der kleinen Kinder und in der Vernachlässigung ärztlicher Hilfe einen Hauptgrund habe. Ebenso müssten die zahlreichen Brandstiftungen, namentlich in der Jahreszeit vom April bis October, den sich selbst überlassenen Kindern im Vorschulalter zur Last gelegt werden.

Von diesen Motiven des Ministers kann ich meinerseits nur das pädagogische Moment annehmen, obgleich ich auch hier die nothwendige eingehendere Erörterung, namentlich in psychologischer Hinsicht vermisse. Die verständige Vorbereitung des jugendlichen Geistes und Körpers auf den systematischen Schulunterricht erheischt ein derart sorgfältiges und behutsames Vorgehen, dass nur großer pädagogischer Einsicht und Geschicklichkeit ein solches Eingreifen in den natürlichen Entwickelungsgang des Kindes gestattet werden kann. Die Gefahren der Frühreife, des schablonenmäßigen Drills, der geistigen Überbürdung, der Niederhaltung, Verkrüppelung oder Vergiftung des kindlich heiteren Gemüthes, sowie die bedenklichen Einflüsse auf die körperliche Entwickelung, namentlich auch in Bezug auf Abhärtung gegen Wind und Wetter müssen dem Gesetzgeber hier warnend vor Augen schweben, damit er nicht beim besten Willen das vorhandene Übel vergrößere.

Die Hoffnung, dass die allgemeine Einführung von Kleinkinder-Bewahranstalten und Kinderasylen die traurige Thatsache der großen Kindersterblichkeit mindestens vermindern werde — diese Hoffnung vermag ich nicht zu theilen. Denn es ist allerdings richtig, dass in Ungarn von der Gesammt-Mortalität nicht weniger als 18,13 % auf das Kindesalter vom ersten bis fünften Jahre entfallen. Aber es wurde nicht gesagt, wie diese außerordentlich hohe Kindersterblichkeit im wesentlichen nur den überaus häufigen Todesfällen in den zwei ersten Lebensjahren zuzuschreiben ist. Von der gesammten Kindermortalität von 0—5 Jahren entfallen nahezu neun Zehntel auf die Periode von 0—2 Jahren; im dritten Lebensjahre tritt sofort eine bedeutende Wendung zum Bessern ein. Die Statistik weist nach, dass nahezu ein Drittel sämmtlicher Todesfälle auf Säuglinge unter einem Jahre fällt. In Budapest kommen beispielsweise von allen Todesfällen der Kinder von 0—5 Jahren auf 0—1 Jahr 68,61 %, auf 1—2 Jahre schon blos 16,20 % und auf 2—3 Jahre gar nur noch 7,52 % der in diesem Zeitraum Verstorbenen. Es ist deshalb ganz richtig, wenn der Professor an der kgl. ungar. Universität zu Budapest, Dr. J. Fodor, mit Bezug auf diese Thatsachen sagt: „Das brennendste Bedürfnis, die Kleinen zu schützen, ist nicht bei den drei- bis sechsjährigen,

sondern bei den ein- und den zweijährigen Kindern vorhanden, liefern doch diese in der ganzen Welt, insbesondere aber in Ungarn die Hekatomben der Kindersterblichkeit."

Die Kleinkinder-Bewahranstalten und Kinderasyle werden sonach an dieser hohen Mortalitätsziffer nichts ändern, wol aber neue Gefahren schaffen, worauf wir weiter unten zurückkommen.

Was die häufigeren Brände und Brandstiftungen in Ungarn während der wärmeren Jahreszeit anbelangt, so können diese unserer Überzeugung und Erfahrung nach nur zum geringsten Theile den Kindern im Vorschulalter zugeschrieben werden. Weit häufiger sind die Urheber dieser Brandschäden die „Hütekinder", d. i. die bereits schulpflichtigen Kinder, die aber nach dem Gesetze selbst gerade in den feuergefährlichen Monaten vom Schulbesuche in der Regel befreit sind und sich während dieser Zeit meist beschäftigungs- und aufsichtslos auf Höfen, in Scheunen, Ställen, Dachböden etc. aufhalten.

Mit diesen Gegenbemerkungen will ich nun aber keineswegs sagen, dass eine gesetzliche Regelung des Kleinkinder-Bewahrwesens überhaupt unnöthig und entbehrlich oder dass der oben skizzirte ungarische Gesetzentwurf durchaus fehlerhaft und unannehmbar sei.

Ich habe vielmehr bei den Berathungen über diesen Entwurf sowol als Mitglied der Unterrichtscommission des Abgeordnetenhauses wie in der Conferenz der „liberalen Partei" meine Zustimmung zu solcher Regelung im allgemeinen ausgesprochen und dabei im einzelnen hervorgehoben, durch welche Bestimmungen sich dieser neue Entwurf von jenem des Jahres 1870 in vortheilhafter Weise unterscheide. Als solche wesentliche Verbesserungen bezeichnete ich die Beschränkung auf die Kinder vom vollendeten dritten bis zum sechsten Lebensjahre, dann die grundsätzliche Ausschließung eines jeden schulmäßigen Unterrichts, die besondere Hervorhebung der Beschäftigungs- und Bewegungsspiele, den Vorzug der Verwendung des weiblichen Geschlechts in den Bewahranstalten und Kinderasylen, wo Männer nur im Ermangelungsfalle entsprechender weiblicher Kräfte verwendet werden sollen. Auch die Beiziehung der Frauen in die Local-Aufsichtscommission muss als eine wesentliche Verbesserung des früheren Entwurfes betrachtet werden.

Dagegen blieben andere Mängel der Eötvös'schen Gesetzesvorlage fortbestehen oder es kamen neue Fehler hinzu, und zwar Fehler, welche meines Erachtens die Absichten des Gesetzes entweder ganz oder doch großentheils illusorisch machen, ja die Kinderwelt und die Gesellschaft in Ungarn überhaupt mit neuen, ernsten Gefahren bedrohen, falls das Gesetz (wie es doch sein Zweck sein soll) im Leben mit Ernst und Strenge durchgeführt wird.

Der ungarische Minister erkannte selber genau die ungemeinen Schwierigkeiten, welche bei Schaffung dieses Gesetzes zu bewältigen sind schon infolge der Thatsache, dass man hierbei auf kein Beispiel eines anderen Landes hinweisen könne; denn unter den mitteleuropäischen Staaten, denen Ungarn sich in cultureller Beziehung anschließen muss, hat nur allein Frankreich durch das Gesetz vom 2. August 1881 über die „écoles maternelles" die Kleinkindererziehung gesetzlich geregelt. Dieses Beispiel kann jedoch keineswegs zur Nachahmung aufmuntern; denn diese französischen „Mutterschulen" zwingen den Kindern von 2—7 Jahren bereits einen ordentlichen schulmäßigen Unterricht in den hauptsächlichsten Grundsätzen der Sittenlehre, im Anschauungs-

unterrichte, in den Elementen des Zeichnens, des Lesens und Schreibens, ferner in der Naturgeschichte und in der Geographie auf.

Deutschland hat die Kleinkindererziehung vollkommen der gesellschaftlichen und privaten Thätigkeit überlassen; in Holland, in Belgien und in der Schweiz theilen die politischen Gemeinden mit den socialen Factoren die Lösung dieser Aufgabe. In Österreich regelt eine Ministerialverordnung vom Jahre 1872 die Verhältnisse zwischen den Kindergärten, den Bewahranstalten und den Krippen („crèches") und gibt deren Erfordernisse an, ohne jedoch nach irgend einer Richtung hin verpflichtend zu verfügen.

Indem nun Ungarn die Regelung des Kinderbewahrwesens durch die Gesetzgebung in Angriff nimmt, betritt der Staat ein Gebiet, welches bisher von ihm gemieden worden war und das man in naturgemäßer Weise zunächst als der Gesellschaft zugehörig betrachtet hatte. Ich bin kein Freund des sogenannten „Nachtwächterstaates", ich wünsche vielmehr einen kräftigen, leistungsfähigen und activen Culturstaat; aber ich lehne mit derselben Entschiedenheit den „allmächtigen", den omnipotenten Staat ab. Diese Ablehnung hat meiner Überzeugung nach nicht nur ihren Grund in den allgemeinen Interessen der bürgerlichen und der individuellen Freiheit, sondern auch in der Nothwendigkeit des Vorhandenseins einer lebenskräftigen Gesellschaft. Je mehr man das Thätigkeitsfeld der Societät einschränkt, desto geringer wird auch die Actionsfähigkeit und Actionslust dieser Gesellschaft, welche man daran gewöhnt, alles vom Staate zu hoffen, zu erwarten, zu verlangen. Daraus geht dann aber auch eine stets zunehmende Verantwortlichkeit für diesen „omnipotenten" Staat hervor. Wie, wenn dieser Staat den Forderungen nicht zu entsprechen vermag?

Der ungarische Gesetzentwurf über das Kinderbewahrwesen hat die dem Staate hier gezogene Grenze insbesondere durch eine Bestimmung überschritten. Während nämlich der Entwurf des Baron Eötvös vom Jahre 1870 nur hinsichtlich der Errichtung und Erhaltung von Kleinkinder-Bewahranstalten den Gemeinden unter gewissen Verhältnissen die Verpflichtung auferlegt wissen wollte, macht das gegenwärtige Gesetz nicht blos diese Verpflichtung allgemein, sondern es schreibt auch den obligatorischen Besuch der Bewahranstalten und Kinderasyle den Eltern und Vormündern unter sonstiger Bestrafung vor.

Durch diesen Besuchszwang hat das neue Gesetz einen ganz eigenthümlichen Charakter erhalten. Der ministerielle „Motivenbericht" meint allerdings, diese Verpflichtung zum Besuche, resp. zur Beschickung der gedachten Anstalten sei nur eine „bedingungsweise", da ja nach §. 4 des Gesetzes nur jene Kinder vom dritten bis sechsten Lebensjahre zum Besuche der Bewahranstalten oder Kinderasyle angehalten werden, deren Eltern oder Vormünder nicht nachzuweisen vermögen, dass „das Kind zu Hause oder anderswo einer beständigen erforderlichen Wartung und Aufsicht theilhaftig wird".

Diese Bedingung mildert zwar in etwas den Zwang, aber sie erzeugt auch wieder andere Bedenken, worüber bald die Rede sein soll.

Die Aufnahme des gesetzlichen Besuchszwanges, welchen Baron Josef Eötvös im Jahre 1870 noch abgelehnt hatte, ist dermalen unstreitig unter dem Einflusse des französischen Gesetzes über die „écoles maternelles" in dem ungarischen Entwurf zustande gekommen. Dieser Zwang wurde übrigens auch

von pädagogischen Fachmännern schon wiederholt angeregt und gefordert. Im „Pædagogium" vom Jahre 1889, S. 777 ff. empfiehlt z. B. Herr Rector Ph. Landmann aus Schwetz a/W. die Einführung der „obligatorischen Kindergärten" in der entschiedensten Weise. Er mag es mir verzeihen, aber seine Gründe haben mich ebensowenig überzeugt als diejenigen des ungarischen ministeriellen „Motivenberichts", welcher sich allerdings auch in diesem Punkte die Sache doch etwas gar zu leicht gemacht hat.

Eine thatkräftige, leistungsfähige menschliche Gesellschaft bedingt vor allem das Vorhandensein eines gesunden Familienlebens. Indem der Staat der Familie bei Erziehung ihrer Nachkommenschaft nicht blos unterstützend zu Hilfe kommt, um im Sinne Fröbels den Kindergarten oder die Bewahranstalt nur zur „erweiterten Kinderstube" zu machen, sondern indem die Absicht des Staates durch die Einführung des Besuchszwanges für die Bewahranstalten die Eltern nöthigt, ihre Kleinen vom dritten bis sechsten Lebensjahre unter gewissen Umständen täglich von früh morgens bis zum Abend das ganze Jahr hindurch der Besorgung und Pflege fremder Hände außerhalb des Familienkreises anzuvertrauen: dadurch verletzt er bei pflichtgetreuen Eltern die zartesten Gefühle und unterstützt, ja befördert hinwiederum die Entwöhnung von der Erfüllung ihrer Pflichten bei gleichgiltigen oder leichtgesinnten, nachlässigen Eltern. Die Nothwendigkeit, die „gehörige" Kinderwartung vor der Aufsichtsbehörde nachweisen zu müssen, unterstellt das innere Leben der Familie gleichsam einer behördlichen Aufsicht, einer polizeilichen Beurtheilung und kann zu ernsten Conflicten sowol in der Familie wie in der Gemeinde leicht den Anlass bieten, auch der bösen Klatschsucht reichliche Nahrung geben.

Durch das frühzeitige Herausreißen des Kindes aus dem Familienleben wird dessen naturgemäße Entwickelung gestört und die individuelle Gestaltung der werdenden Persönlichkeit gehindert. Wol ist es notwendig, den natürlichen Geselligkeitstrieb im Kinde zu pflegen und ihm Gelegenheit zu seiner Entfaltung zu bieten. Allein das tagelange Beisammensein mit fremden Kindern außerhalb des Elternhauses entwöhnt das Kind dem eigenen Familienkreise, schwächt seine Anhänglichkeit und Pietät für diesen Kreis und begünstigt ungemein die Heranbildung eines schablonenhaft gedrillten Geschlechts.

Letzteres ist umsomehr zu befürchten, als ja das ungarische Kinderbewahrgesetz bis zu 80 Kindern auf eine Bewahrerin und ein Zimmer zulässt, ja bis zu 40 Kindern bleibt die Bewahrerin sogar ohne die Beihilfe einer Wärterin oder Gehilfin, selbst die Dienstmagd ist ihr nicht zugesagt. Wie soll nun eine einzige Person eine solche Kinderschar den ganzen Tag über entsprechend besorgen, leiblich und geistig beschäftigen? Diese Aufgabe wird namentlich in der kalten Jahreszeit oder bei bösem Wetter schwer zu bewältigen sein. In den meisten Fällen wird da zu dem beliebten, aber durchaus schädlichen andauernden „Stillsitzen" die Zuflucht genommen werden.

Dass der verpflichtende Besuch der Kleinkinder-Bewahranstalten durch das ganze Jahr und täglich in den meisten Gegenden des Landes praktisch undurchführbar ist, unterliegt für den Kenner dieser Verhältnisse keinem Zweifel. Im Tief- wie im Hochlande ist es nicht möglich, Sommer und Winter die Kleinen täglich zur Bewahranstalt oder in das Asyl zu bringen. Das Klima, das Wetter, die Weite des Weges, die mangelhafte Bekleidung, die nöthige Verköstigung der Kleinen machen hier den Besuchszwang ohnehin illusorisch; kann doch

selbst für die schulpflichtige Jugend die Einhaltung der Schulpflicht nicht überall erzielt werden. Wenn man aber von der Undurchführbarkeit einer gesetzlichen Verfügung schon im voraus überzeugt sein muss, weshalb schafft man dann überhaupt eine solche Verfügung?

Gar sehr bedenklich vom Standpunkte der Sanitätsverhältnisse ist das enge Zusammensein zahlreicher Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, wo die Gefahr der Ansteckung eine weit größere ist als in der späteren Zeit der Schulpflichtigkeit. Man denke sich nur 40—80 Kinder aus verschiedenen Familien mit unterschiedlichen Reinlichkeitsstufen in derselben Stube zusammengedrängt; wie leicht kann da die Bewahranstalt zum Herde der erschrecklichsten Infectionskrankheiten werden! Der blos in jeder zweiten Woche erfolgende Besuch des Arztes schützt keineswegs gegen diese naheliegende Gefahr, durch deren Ausbruch die Kindersterblichkeit nicht nur nicht vermindert, sondern bedeutend erhöht werden würde.

An die überaus große Schwierigkeit, Kinder verschiedener Volksstämme in dieselbe Kinderstube zu bringen und sie dortselbst gemeinsam zu erziehen, zu beschäftigen, sei ebenfalls erinnert; denn dieser Umstand kommt bei der gemischten Bevölkerung in vielen Gegenden des Landes gar sehr in Betracht. Man versuche es nur z. B., sächsische Eltern zu zwingen, ihre Kleinen mit den Kindern von Rumänen und Zigeunern in dieselbe Bewahranstalt zu schicken, und man wird sich der Undurchführbarkeit eines solchen Zwanges sofort bewusst werden.

Endlich bleibt noch zu erwägen, dass die verpflichtende Errichtung dieser Bewahranstalten und Kinderasyle in allen Gemeinden des Landes dem Volke sehr beträchtliche neue Geldlasten auferlegt, während doch schon die dermaligen öffentlichen Abgaben und Leistungen die materiellen Kräfte der Staatsbürger in Ungarn aufs höchste in Anspruch nehmen.

Aus diesen Gründen war und bin ich der Ansicht, dass unter Weglassung des Besuchszwanges die Benützung der Bewahranstalten und Kinderasyle seitens der Eltern und Vormünder eine dem empfundenen Bedürfnisse entsprechende freiwillige sein solle. Ein solches Bedürfnis wird sich bei dem größten Theile der ungarischen Bevölkerung namentlich für die Sommermonate ergeben, wo die Feldarbeiten alle vorhandenen Arbeitskräfte vollauf in Anspruch nehmen. Deshalb betrachte ich die Vorschrift zur Errichtung und Erhaltung der Sommer-Kinderasyle als eine besonders glückliche Bestimmung dieses Gesetzes und bin überzeugt, dass diese Bestimmung allenthalben mit großer Freude begrüßt werden wird.

Durch den Wegfall des allgemeinen Zwanges würde ferner auch die Bestimmung des Gesetzes hinsichtlich der Vorbereitung der nichtmagyarischen Kleinen zum Erlernen der magyarischen Staatssprache jede Bedenklichkeit verloren haben. Bekanntlich hat diese Verfügung des Kinderbewahr-Gesetzes unter der nichtmagyarischen Bevölkerung eine ungemeine Aufregung hervorgerufen, und es wurde sowol in beiden Häusern des Reichstages wie auf öffentlichen Versammlungen und in der Tagespresse gegen diese Verfügung ernstlicher Protest erhoben.

Ebenso haben die Vertreter eines strengen Confessionalismus an mehreren Bestimmungen des Gesetzes Anstoß genommen und dahin gestrebt, dass diese Anstalten oder doch der Kindererziehung in denselben ein confessioneller Charakter

gewahrt bleibe. Den vereinten Bemühungen dieser Wortführer ist auch manche Abänderung des ursprünglichen Entwurfes in diesem Sinne gelungen. Eine nähere Erörterung dieser nationalen und confessionellen Bedenken und Wünsche liegt außerhalb des Rahmens der mir hier gesetzten Aufgabe.

Im einzelnen habe ich gewünscht, dass mit jeder Bewahranstalt ein Garten und eventuell auch eine Haushaltung verbunden sein möge; auch soll für einen entsprechenden Schlaf- oder Ruheplatz für die Kleinen während des Tages gesorgt sein. Ebenso befürwortete ich den öfteren Besuch des Arztes in der Anstalt und die Bestellung eines ausreichenden Dienstpersonals. In Bezug auf die Heranbildung der Bewahrer und Bewahrerinnen halte ich die Zahl der oben angeführten Lehrgegenstände in den Bildungsanstalten für zu groß. Solch massenhafter und mannigfacher Lehrstoff kann nicht gehörig verarbeitet und verdaut werden; er überladet unverstanden das Gedächtnis und wird als Ballast bald wieder abgeworfen. Hier gilt es: Nicht viel, aber das Wenige gut, d. h. gründlich!

Damit schließe ich meine unmaßgeblichen Bemerkungen über das neue ungarische Kinderbewahrgesetz, das trotz seiner Mängel Gutes bringen kann, wenn es mit Gerechtigkeit, Umsicht, Klugheit, Schonung und gewissenhafter Sachkenntnis durchgeführt wird.

Skizzen aus der modernen Jugendliteratur.

*Von **Ludwig Göhring**-Erlangen.*

II. Im Banne des „Lederstrumpfs".*)

1.

In jenen Tagen der langweiligsten Plattheit machten die deutschen Jugendschriftsteller, will sagen diejenigen Leute, vor deren „Bearbeitung" kein halbwegs lesbares Buch sicher war, auf einmal eine Kette der wertvollsten Entdeckungen. Sie fanden nämlich, nachdem alle Inseln des Erdreichs mit Robinsonen besetzt waren und durchaus keinem Menschen mehr Geschmack für derlei Känze abzugewinnen war, zu gleicher Zeit ein in cultureller Hinsicht aus der Knospe brechendes Land, sozusagen jungfräulichen Boden, auf dem die interessanten Helden spazieren zu führen waren, diese Helden selber und — was als der glücklichste Fund anzusehen ist — begabte Schriftsteller, welche Boden und Helden bereits kunstgerecht ausgeschlachtet hatten. Es blieb somit für die Entdecker weiter nichts zu thun übrig, als diese literarischen Entdeckungen „pädagogisch zu bearbeiten", d. h., weniger fein aber mehr wahr ausgedrückt, die Cooper, Marryat, Ferry und Reid vorerst ins geliebte Deutsch zu übertragen und ab und zu kleine Milderungen vorzunehmen.

Der erste, der meines Wissens auf diese amerikanische Goldader stieß, war der Berliner Realschuldirector Theodor Dielitz. In seinen „Lebensbildern", „Land- und Seebildern", „Reisebildern", „Völker- und Landschaftsbildern", „Kosmoramen", „Panoramen", „Streif- und Jagdzügen", „Amerikanischen Reisebildern", und wie die Bücher alle heißen, die er aus den „Berichten neuerer Reisenden" oder auch aus Zeitungen zusammengetragen, — in diesen frischen Bearbeitungen sollte neben der Unterhaltung auch etwas abfallen für die Belehrung und — seltsam nach der matten Kost der Restaurationszeit! — für die Willensbildung. Und doch war es eigentlich nicht seltsam; in den letzten Jahren hatte sich eine neue Wandlung im Geschmack oder, wenn man will, in den Anschauungen vorbereitet: man hatte das Schwätzen von allen möglichen Dingen und noch einigen, die oberflächliche Behandlung ganzer Wissensgebiete, die Schablonenarbeit der Kinderschriften-Fabrikanten satt. Man verlangte statt Übersichten Einzelbilder, statt eines unbestimmten Tones Localfarbe und scharfe Charakteristik, statt tendenziöser Construction Wahrheit, — kurzum statt der Puppen oder ausgeschnittenen Pappdeckelmenschen Leute mit Fleisch und Blut. — Wenn

*) Vgl. Heft 1 S. 54 ff.

früher Vaillants Reise ins Innere von Afrika, Cook's oder Kotzebue's Fahrt um die Welt mit Haut und Haaren der Jugend aufgetischt wurden und daneben noch Naturgeschichte, -lehre, Geographie, Ethnographie, Geschichte und Gott weiß was noch, — schnitt man nunmehr lediglich die interessantesten Capitel aus; und die interessantesten Capitel waren jederzeit die mit viel Handlung. Und dann that man consequenterweise den zweiten Schritt, indem man die Methode des Auslesens von den Büchern auch auf die Verfasser selbst übertrug und, Alltagsautoren links liegen lassend, „Specialitäten“ berupfte. Worin aber das Wesen der Specialitäten bestand, hoffe ich im Verlaufe dieser glaubhaften Lebensbeschreibung des Abenteurerromans noch darzuthun; in diesem Augenblick muss ich einen Irrthum, welcher im geneigten Leser ob des oben gebrauchten Ausdrucks „Wahrheit“ entstehen könnte, im Keime ersticken. Es hatte zu Anfang der neuen Periode allerdings den Anschein, als beabsichtigte die Jugendliteratur ungeschminkte Bilder von Land und Leuten zu geben. Aber — weiß Gott! es wäre von ihr und wäre von der Nachblüte der Romantik doch Unmögliches verlangt gewesen, auf die Retouche su verzichten. Scheint ja doch heute noch manchem ihr größtes Verdienst darin zu bestehen, dass sie sich von der thatsächlichen „Welt unbefleckt erhält und alles zum Besten kehrt“, d. h. dass sie wie der Anstreicher eines preußischen Schilderhauses nur zwei Farbentöpfe benützt: schwarz für die Bösewichter und weiß für die Gerechten.

So war es damals, als sie die anglo-amerikanischen Schriftsteller in ihre Dienste nahm, nicht die schlichte Wahrheit des Selbstgeschauten und Selbsterlebten, welches fesselte, sondern die romantische Beleuchtung, in welche die Geschehnisse gerückt wurden. Ich sage nicht auch die Schilderungen. Denn in dem Abenteurerroman der neuen Periode gab es soviel wie keine blanken Schilderungen; wo beschrieben wurde, geschah es nach dem alten Homerischen Recept: durch Handlung schildernd. In seiner Entwickelung wendete er sich wieder dem Ausgangspunkte zu, diesen jedoch, wie die Spirale ihren Anfang, in weitem Bogen umfassend. Was eben noch als unbedingt nöthig gegolten, verlor seinen Wert. Und so fiel erst die Rücksicht auf Belehrung, und die Vorreden redeten wieder von Stählung des Charakters; dann aber — wiewol es die Vorreden nicht aussprachen, sondern eher das Gegentheil versicherten — fiel auch consequentermaßen die Rücksichtnahme auf Bildung des Willens und Pflege des Gemüthes, und das stoffliche Interesse allein gab den Ausschlag. Diese Entwickelung zu beobachten, genügt es, die mannigfachen Schriften eben jenes Dielitz prüfend zu verfolgen, der die neue Wendung herbeiführte. Wenn auch in seinen frühesten Reisebildern die trocknen Schnitzel aus Naturlehre und Naturgeschichte, aus Geographie und Geschichte fehlen und dafür lebendig gefärbte ethnographische Bilder sich finden, so fühlt man doch deutlich das Bestreben, das Gebotene unterrichtlich auszunützen. Bald aber verließ Dielitz die Steige der zeitgenössischen Jugendschriftler und wählte „Lebensverhältnisse aus, welche Veranlassung zu kräftigem Ringen gaben“, und indem er „Beispiele von Muth, Geistesgegenwart, Gottvertrauen u. s. w.“ aufstellte, fand er sich in den Fußtapfen der Philanthropen. Bezweckte er noch einen pädagogischen Nebengewinn, so war dieser nicht unterrichtlicher, sondern erziehlicher Art. Nun aber kam die dritte entscheidende Wandlung: der Übergang mit fliegenden Fahnen zum

Roman sans phrase. Dieser dritte Schritt, so überraschend er damals gewirkt, er scheint uns heute nur als die nothwendige Folge der beiden ersten. Denn trotz der gleichen Tendenz mit den Jugendschriften der vorausgegangenen Entwickelungsperioden unterschieden sich diejenigen von Dielitz — gleichviel nun, ob sie Übersetzungen, Bearbeitungen oder Eigenes waren — doch sehr wesentlich von jenen, nämlich darin, dass sie auch schon in ihren ersten Ansätzen novellistisches Gepräge an sich trugen, während jene, wo nicht beschreibend oder überschwenglich schildernd, einfach erzählend waren. Angesichts dieser Thatsachen hätte ich somit bisher auch besser gethan, statt von einem Abenteurer- oder Reiseroman, nur von einer Abenteurer- oder Reiseerzählung zu sprechen, für welche unverzeihliche Leichtfertigkeit ich jetzt dadurch Buße übe, dass ich diese feine Unterscheidung nachträglich feststelle.

Was allenfalls bis dahin als Jugendroman hätte gelten können — ich erinnere beispielsweise an gewisse Erzeugnisse Christoph von Schmid's, an die Nachäffereien derselben durch Franz Wimmer, einen Österreicher — war eine Mischform von Erzählung und Romanfragmenten, vielfach untermengt mit Bestandtheilen von Legende, Sage und Märchen. Denn — nebenbei gesagt — die vorauslaufende Periode der Jugendliteratur, die Zeit der Romantik, war die Blütezeit der Märchendichtung (falls man auch die wunderlichen Erzeugnisse einer widernatürlich erregten Phantasie als Dichtung bezeichnen darf) — und die Mode des Tages liebte es, die geraden und oft kahlen Linien der Erzählung mit seltsamen Verschnörkelungen und Arabesken zu umziehen. Das ward nun anfangs der 40er Jahre anders; auch das Märchen trat seine bevorzugte Sellung an den Roman ab, und die Phantasie, welche erst das Wunderbare als natürlich darstellte, hatte nun umgekehrt das Natürliche wo nicht stets unter dem Schein des Wunderbaren, so doch als nicht alltäglich darzustellen. Wer aber das Wesen des Romans erwägt — und ich verzichte an der Schwelle einer tieferen Betrachtung auf ein Eintreten in dieselbe — und dabei stets das Geistesleben der Jugend in Rechnung zieht, dem wird die Entwickelung, welche der Jugendroman genommen, nur als natürlich erscheinen. Wenig fähig, seelische Motive zu verstehen, musste sich die Jugend mit dem derben Situationsroman begnügen, nicht anders, wie die Mehrzahl der Erwachsenen zuhause mit dem rohgezimmerten Zeitungsroman furchtbaren Gedenkens, im Schauspielhaus mit Possen, Operetten und derlei auf dem Wechsel der äußeren Begebnisse gegründeter Mache gespeist wird.

Allerdings — auch der Jugendroman ist der inneren Motive nicht bar, wie er beispielsweise von Läuterung, von Umkehr oder Versinken im Schlamme der Leidenschaften spricht. Aber nichts beweist schlagender seine Armseligkeit als der eine Umstand, dass das erotische Element — diese Hauptfeder im Getriebe der übrigen Romane — bei ihm sich auf ein Minimum beschränken muss und in den meisten Fällen — die Backfischliteratur ausgenommen — als Eltern-, Geschwister- oder Kinderliebe erscheint. Diese Armseligkeit zu verdecken, ist der Jugendroman genöthigt, prätentiös aufzutreten, aufzubauschen und zu übertreiben; und in seiner Seelenmalerei sind die Farben so dick aufgetragen und die Zeichnung derart naiv übertrieben, wie bei den Darstellungen der Marterstöcke in katholischen Gegenden. Oder aber, er verzichtet zum vornherein soviel wie möglich auf innere Motive und behilft sich mit dem An-

einanderfädeln von äußeren Vorkommnissen; wozn überdies seitens des Herrn Jugendschriftlers weniger Fähigkeit nnd Fleiß und nnr ein „brauchbarer“ Stoff, d. h. ein Reisewerk etc. zum Abschreiben, gehört.

In der That ist keine Gattnng des Romans so schnell an jenem Ende seiner Entwickelung angelangt, wo von literarischer Bedeutung nimmer gesprochen werden kann, als der Jngendroman, und insbesondere von diesem wieder der Abenteurerroman. Denn schon Dielitz schrieb zuletzt Fabrikware. Nachdem er nämlich zum Roman, der zur Selbsthilfe, zur Ausdauer, Tapferkeit n. s. f. anspornen sollte, durchgesickert war, gerieth er auf die schiefe Ebene, welche, indem auch die wenigen pädagogischen Rücksichtnahmen fielen und das Reinstoffliche die Oberhand bekam, in die Tiefen des Colportageschundes führte. Schließlich bestanden die gerühmten Proben des Gottvertrauens, des Muthes und der Geistesgegenwart nur noch in der massenhaften Niedermetzelung von Büffeln und — Indianern.

2.

Mittlerweile hatte sich nämlich ergeben, dass von allen Abenteurergeschichten just die Indianererzählungen am besten gefielen, ja geradezu zündend einschlugen. Weil denn von jeher in der Jugendliteratur der buchhändlerische Erfolg in erster Linie bestimmend war, kam Amerika in Mode, und nun schritt auch durch die deutschen Jugendschriften wie seit Jahren durch das englische Schriftthum, ja die Literatur der ganzen Welt, — als anerkannter Häuptling, behangen mit ungezählten literarischen Siegesscalpen, jener Schriftsteller, der zu den dämmernden Regionen der amerikanischen Waldromantik der „Pfadfinder“ gewesen: J. Fenimore Cooper.

Im Winter 1844 auf 45 waren zum erstenmal die „Lederstrumpferzählungen“ von Cooper, für die deutsche Jugend von Franz Hoffmann bearbeitet, auf den Büchermarkt gelegt worden; sie sind — wir wissen es alle — seitdem darauf nicht wieder verschwunden, und die Medicinmänner, die Sioux, die großen Häuptlinge Taubenflügel, Adlerange nnd wie sie alle heißen, der letzte Mohikaner und Lederstrumpf, alle die Helden der Wälder der Prairien, Berge nnd Gewässer der Vereinigten Staaten werden noch die Herzen pochen und die Augen leuchten machen, wenn alle die geschleckten moralischen und historischen Jugendschriften, die frommen und hochgelahrten Betrachtungen und Belehrungen vergessen und vermodert sind. Was der „Robinson“ für die vorauslaufende Zeit gewesen — der Höhe- nnd Richtpnnkt für die gesammte Abenteurer- und Reiseerzählung — das wurden die „Lederstrumpferzählungen“ im darauffolgenden halben Jahrhundert für die Robinsonade zu Lande — wie man den modernen Reise- und Abenteurerroman für die Jugend nennen kann — das bewusste Körnchen Salz vorausgesetzt.

In der Geschichte der Entwickelung, welche die Indianergeschichte und der transatlantische Roman in der deutschen Jugendliteratur genommen, gelten zunächst die Namen Cooper, Reid und Aimard als die drei Merksteine, deren jeder eine Wendung ankündigt, nnd zwar vom zweiten ab stets zum Schlimmern. Das romantische Dämmerlicht, welches Cooper über die besten seiner Lederstrumpfgeschichten goss, wird schon bei Reid, dem Schilderer californischen und mexikanischen Lebens, zu grellem Tageslicht. Aimard aber — wie auch Gabriel Ferry — taucht seinen breiten Pinsel in die grellsten, schreiendsten

Farben und schmiert in yankeehafter Reclamenmanier ein Buch damit voll, das denn auch ganz den rohen, sensationspeienden Ton der amerikanischen Revolverpresse ausathmet. Die Helden, bei Cooper so chevaleresk und sympathisch, erscheinen schon bei Reid als ziemlich fragwürdige Gestalten; dort, wo ihnen eine Art cultureller oder sonst eine Mission zu erfüllen obliegt, lungern sie doch nicht so tagediebsmäßig in den Wäldern und Prairien herum, wie die Jagdcumpane Reid's. Nun aber erst die Abenteurer Aimard's! Welch unbändiger Thatendurst, welche Ungeschlachtheit, welche Roheit der Gesinnung trieft aus deren Thun und Treiben! Dieser Auswurf der Gesellschaft kennt nichts als Büffel- und Indianerjagden, liebt nichts außer der Gefahr und freut sich nur über Sengen und Brennen und teuflisches Würgen. „Rothe Teufel!“ dieser eine Buchtitel ist bezeichnend genug für die ganze Erbärmlichkeit der Literaturrichtung, die man treffend die Piff-paff-puff-Literatur genannt.*)

In dem Augenblick, wo die „Indianergeschichte“ den letzten Schritt ins Gemeine that, berührte sie sich innigst mit der Literatur unserer fliegenden Jahrmarktsbuden, welche seit Jahr und Tag mit dem „Bayerischen Hiesel“, dem „Schinderhannes“, dem „Grafen von Schreckenstein“ und ähnlichem Bodensatz der Volksliteratur das lesehungrige junge Publicum gespeist hatten. Nun war Todtschlag Trumpf, und wer als der größte Lump galt, bekam den Glorienschein.**) Das Betrübendste dabei ist unstreitig, dass mit dieser Galgenliteratur thatsächlich einige Buchhändler, welche zum schlechtgeschriebenen Text ebenso schlecht gezeichnete, jedoch schreiend colorirte Bilder gefügt, reich geworden!

Ich beginge ein schreiendes Unrecht, würde ich nunmehr nicht des Bagelschen Verlages Erwähnung thun, und der Naturgeschichte des Abenteurerromans fehlte just das merkwürdigste Exemplar, spräche ich nicht von den billigen Heftchen mit den colorirten Titelbildern des rheinischen Bücherladens. Ihre Zahl ist Legion; sie lehnen sich auf ihrem rechten Flügel an die Robinsonade, am linken an den Revolverroman und bespicken das ungeheure dazwischen liegende Gebiet mit den 10—15 typischen Gestalten, welche sie nach den Regeln der Variation und Permutation zu vervielfältigen wissen. Sie sind literarische Caricaturen, Übertreibungen und Verzerrungen beliebt gewordener Bücher, weitaus mehr Erzeugnisse des berechnenden Verstandes, als Gebilde der dichtenden Phantasie. Aber indem sie übertreiben, ermöglichen sie uns, Risse und Flecken an der Abenteurerliteratur zu entdecken, die wir vielleicht ohne Vergrößerung übersehen hätten.

Die Literaten — ich thue ihnen einen Gefallen, wenn ich ihre Namen

---

*) Der deutsche Leser kennt den Indianerroman aus zahllosen, selbst in dieser Stunde noch entstandenen Übersetzungen — mancher ehrgeizige Jugendschriftler nennt es auch Übertragung oder Bearbeitung —; wir nennen beispielsweise die Namen Franz Hoffmann, Otto Hoffmann, Baron, Mensch, Roth, Höcker.

**) Ich erinnere mich hier einer Beobachtung, die ich Dutzende von Malen in derselben Weise machen konnte. Wenn ich nach Schulschluss zu Nürnberg über die sogenannte „Leipziger Messe“ ging, sah ich stets ein Rudel Schüler eine alte Büchertrödlerin umstehen, welche Indianergeschichten des Bagelschen Verlags feilbot und, um den Appetit zu reizen, wie ein Bänkelsänger Stück um Stück kurz skizzirte. Sie unterließ nie, besonders blutige Auftritte des Näheren zu schildern, sowie die Zahl der Getödteten genau zu verzeichnen. Weil sie offenbar eine lange Erfahrung in diesem Handel besaß, speculirte sie nie falsch. Die Buben rauften sich fast um — die blutigste und schauerlichste Geschichte!

verschweige — welche die bunten Heftchen auf dem Gewissen haben, analysirten vor allererst die Cooper'schen, Campe'schen oder Marryat'schen Vorbilder. Wie heutzutage ein Musiker durch geschickte Inanspruchnahme aller charakteristischen Momente, des eigenartigen Rhythmus, des Wechsels von Moll und Dur, der dynamischen Absonderlichkeiten, der Hilfsmittel der Instrumentation etc., spanische, slavische oder ungarische Weisen schreiben kann, nicht anders vermögen jene Jugendschriftler die durch Analyse gefundenen Elemente des Abenteurerromans neue Verbindungen eingehen zu lassen, welche ich Kunst-Abenteurerromane mit dem Rechte nenne, mit welchem man von Kunstwein und Kunstbutter spricht. Gesetzt nun auch, das Kunstproduct wiese dieselbe chemische Formel auf wie das Nachgeahmte: ein Letztes fehlt ihm doch; und eben dieses Letzte, dieser Erdgeruch oder wie man es nennen will, gibt den Ausschlag. Es ist die alte Geschichte: „wie er sich räuspert und wie er spuckt . . .“ — Das „Genie“ aber ersetzen jene sogenannten Jugendschriftler durch Schwulst und Aufpeitschung der Phantasie. Sie überwürzen ihre schlechten Schüsseln. Das aber mag man keck annehmen: welcher Art diese Schüsseln auch sein mögen — sie sind stets die schlechtesten ihrer Art.

In den letzten zehn Jahren ungefähr hat der transatlantische Abenteurerroman einen Sprössling getrieben, dem die rasch um sich greifende Colonialbewegung in Deutschland wo nicht Ursache war, so doch thatkräftigste Hilfe wurde: den afrikanischen. Man hat die ganze Romantik und all das Aufregende des amerikanischen Wald- und Prairielebens mit Haut und Haar ins Afrikanische übertragen; die Färbung ist — wörtlich und bildlich genommen — dunkler, die Coulissen sind ausgewechselt worden und die Helden laufen nicht mehr mit Tomahawk und Scalplocken, sondern mit dem Kris herum.*) Die Indianer waren nachgerade etwas altfränkisch geworden, und die Eisenbahnen Bruder Jonathans hatten die romantischen Reize ihres Jagdbodens verscheucht; Central-Afrika aber war bis dahin noch so ziemlich jungfräulich unberührt geblieben — wenigstens von der modernen Art der Jugendschriften. Nun hatte man doch wieder jemand, der mit dem rührenden Brustton des unverdorbenen Naturkindes stereotype Redensarten sprechen, oder aber, der — ein Erzbösewicht und verschmitzter Galgenschwengel vom Schlage des Herrn Buschiri — für europäische Helden das Jagdthier abgeben konnte. Wie sich der Ton des Abenteurerromans allmählich gewandelt hatte, kann Afrika mit seinen Brutalitäten nachgerade als classischer Boden für die jetzigen Buschkleppergeschichten gelten. Die Sclavenjagden und Überfälle unglücklicher Dörfer sind für gewisse Jugendschriftler und ihre Verleger nicht weniger ergiebig, wie für die Sansibariten, und mit der Kleinmalerei eines dahomeyschen Hoffestes, d. i. einer solennen Menschenfresserei kann ein moderner Franz Hoffmann seinen jugendlichen Lesern die Haare höher zu Berge ziehen, als mit Cooper, Reid, Ferry und Aimard zusammengenommen.

---

*) Man vergleiche beispielsweise: Br. Hoffmann, Der Held des Nigger. Berlin 1884. O. Hoffmann, Toussaint, der Negerheld. Stuttg. 1874. Abenteuer in Afrika. Stuttg. 1877. — Besonders aber: C. Falkenhorst (Herausgeber der Colonalbibliothek), In Kamerun. Der Zauberer am Kilima-Ndjaro. Leipzig 1887. Ein afrikanischer Lederstrumpf. Leipzig 1888. Otto v. Bruneck (O. Elster), Die Goldgräber von Angra Pequena. Leipzig 1888. W. Bernwards afrikanische Reiseabenteuer. Kreuznach 1888.

Seitdem Deutschland eine Colonialmacht geworden — und diese neue Wendung in der Entwickelung des Abenteurerromans soll nicht übersehen werden — seitdem die Fremde mit deutschen Augen gesehen wird, während sie vorher meist nur aus englischen oder französischen Schilderungen bekannt geworden war: seitdem verlieren die Figuren mehr und mehr den englischen Schnitt. Nunmehr schnitzeln die deutschen Schriftsteller ihre Helden nach eigner Methode, einem Überbleibsel der uralten Kunst, der die Hagen, Volker, Laurin und Dietrich entsprungen. Denn was ehedem dem Volke in seiner Jugend an den Heldengeschichten so zugesagt: das Ungebundensein, der gerade Sinn, die Tapferkeit und Kampfeslust und der ungestüme Drang in die Weite, das ist es eben, was heute noch der Jugend so wol gefällt. Die deutsche Technik des Abenteurerromans von heute ist allerdings weniger glänzend, als die des transatlantischen; sie ist unbeholfener und schnitzt ungleich. Und dann ist sie bis heute so ziemlich nur — Technik, Kunsthandwerk, aber keine Kunst. Cooper und Marryat in ihren guten Tagen waren doch Dichter: die Kern, Falkenhorst und Hoffmann sind es nicht; ja auch die in diesen Tagen verstorbene Frau Sophie Wörishöffer — unstreitig der fruchtbarste und beliebteste moderne „Teuerdank" — war es nur in glücklichen Augenblicken.

Die „Lederstrumpfgeschichten" befinden sich heute an einem ähnlichen Punkt ihrer Entwickelung, wie die Robinsonaden in den 20er und 30er Jahren. Sie hatten, wie diese, gleichzeitig mit ihrer Geburt auch den Gipfelpunkt erreicht; die Folgezeit brachte da und dort nur ein Niedersinken von dieser Höhe. Was auf die Periode des „Lederstrumpfes" folgt — wir wissen es nicht. Noch hat kein glücklicher Feldherr die Parole zum neuen literarischen Feldzug ausgegeben; was heute an Streifzügen nach neuen Gebieten unternommen wird, geschieht unter den alten Fahnen. Und in deren Zeichen werden wir nicht siegen!

Die XXIX. Allgemeine deutsche Lehrerversammlung.

Von Wilhelm Meyer-Duisburg.

(Schluss.)

Den zweiten Vortrag des zweiten Tages hielt der Obmann des Badischen Volksschullehrervereins, Herr Hauptlehrer Heyd-Dill-Weißenstein. Er sprach über das zur Zeit vom Ausschusse des Deutschen Lehrervereins den Verbänden empfohlene Thema der Lehrerbildung, über das die Lehrer im deutschen Reiche infolgedessen augenblicklich viel verhandeln.

Erfreulich ist die Einmüthigkeit, mit der in Nord und Süd, in Ost und West des großen Reiches das Urtheil in dieser Sache abgegeben wird. Mag es in Anhalt sein, wo Mittelschullehrer Günther-Köthen dieselbe vor dem Anhaltischen Lehrerverein besprach*), — mag es sein in der preußischen Rheinprovinz, wo Lehrer Langermann-Barmen auf der letzten Provinzialversammlung dazu Beiträge lieferte, — mag es endlich in Mannheim sein, wo oben genannter Amtsgenosse die Antwort gab auf die Frage: „Welche Anforderungen stellt unsere Zeit an die Ausbildung der Volksschullehrer? —— allüberall dieselbe Forderung der deutschen Lehrerschaft! Verlangt wird überall in oberster Linie, dass das Seminar nur Fachbildung vermitteln soll; die Vorbildung zum Seminar wünscht man auf denselben Lehranstalten erlangt, auf denen sich die übrigen Gebildeten des Volkes ihre Bildung aneignen. In diesem Sinne also ließ sich auch Herr Heyd aus. Er sagte etwa: In unserer heutigen Zeit bereiteten sich ungeahnte Dinge vor, auf fast allen Gebieten herrsche außergewöhnliches Regen und Bewegen. Von allen Seiten ertöne der Ruf nach Reformen; es sei fast, als ob alles seine Beständigkeit verloren habe. Auch auf dem Gebiete der Volksschule müssten zeitentsprechende Reformen eintreten, da derselben gerade in unserer Zeit eine große Aufgabe zugewiesen, ihr große Pflichten auferlegt würden. Nicht wer die Schule habe, habe die Zukunft, sondern derjenige habe sie, der die Lehrer habe. Solle darum die Volksschule die neuen Pflichten erfüllen, so müsse sie dazu mit der erforderlichen Kraft ausgerüstet werden; und da der Lehrer in der Schule die Hauptsache sei, so müsse die Reform bei der Vorbildung dieses Standes anheben. Gerade die Persönlichkeit des Lehrers sei es, welche der Schule ihr Gepräge gebe, von ihm hänge das Wol und Wehe ganzer Geschlechter ab. Die Vorbildung des Volksschullehrers müsse daher eine andere werden, möge sich dieser Forderung vorderhand auch noch soviel Widerstand entgegenstemmen. Was sich heute als nothwendig erweise, werde —

*) ‚Sammlung päd. Vortr.' III, 10. (60 Pf.) Bielefeld 1891.

so seine persönliche Erfahrung auch in anderen Standesangelegenheiten — nach ganz kurzer Zeit als nothwendig und selbstverständlich betrachtet werden. Den jetzigen Bildungsanstalten und ihren Lehrern sei durchaus kein Vorwurf zu machen; sie thäten ihre Pflicht nach Möglichkeit. Die Frage der Lehrerbildung sei schon alt; heute sei sie auf allen Lehrerversammlungen eine brennende, da die heutige Vorbereitung des Lehrerstandes auf den Beruf weder zweckentsprechend noch zeitgemäß sei. Vor nicht zu langer Zeit seien die jungen Leute ausschließlich von Lehrern für das Seminar vorbereitet. Heute habe man anstatt dessen Präparandenanstalten eingerichtet. Erstere Art habe den Nachtheil, dass die Zöglinge sehr ungleichmäßig vorgebildet ins Seminar eingetreten seien, weshalb viele Zeit mit Wiederholen vergeudet werden musste. Die heutige Art habe nicht minder ihre Nachtheile. Die Präparandenschule sei Fachschule und gebe nicht allgemeine Bildung wie andere höhere Lehranstalten und wie sie alle anderen Berufsarten haben. Warum solle der Lehrerstand, der überall eine Ausnahmestellung einnähme, auch hinsichtlich seiner Vorbildung eine solche noch immer einnehmen? Es sei ein Unglück für den Lehrerstand, dass bei den jetzigen Einrichtungen die Entscheidung über die Wahl des Lehrerberufs so frühzeitig getroffen werden müsse, bevor über die Befähigung des Zöglings für seinen späteren Lehrberuf weder von ihm noch von anderer Seite geurtheilt werden könne. Wer in die Präparandenanstalt eingetreten sei, habe keine freie Berufswahl mehr. Ohne eine Ahnung von dem schweren Beruf zu haben, habe er sich demselben gewidmet. Die Verhältnisse zwangen ihn zu bleiben, und da entstehe dann einer von jenen Lehrern, die zeitlebens klagen, ihren Beruf verfehlt zu haben. Auch Diesterweg spreche sich gegen die Präparandenanstalten aus und nenne sie geradezu „Ab- und Zurichtungsanstalten“ und Erzeugungsstätten der „Musslehrer“. Warum sollten nicht auch die Lehrer ihre allgemeine Bildung dorther holen, woher andere Bürger sie holten? Der Lehrer könne das ihm zukommende Ansehen nur erlangen, wenn er anderen Bürgern auch hierin nicht nachgestellt werde. Ein weiterer Mangel liege darin, dass den Lehrern zumeist die Kenntnis einer fremden Sprache abgehe. Gerade dieser Punkt sei oft benutzt worden, abfällig über die Bildung des Lehrers zu urtheilen. Dass dem Lehrer ein Wissen in fremden Sprachen abgehe, wisse man allgemein, und jeder, der heutzutage auch nur die untersten Classen einer höheren Schule besucht habe, glaube sich deshalb über den Volksschullehrer stellen zu müssen. Was der Lehrer an sonstigem Wissen besitze, schätze man nur gering ein. Die Kenntnis des Französischen und Englischen sei vom Lehrer unbedingt zu fordern. Die Neigung sollte bei der Wahl des Berufes den Ausschlag geben, und gerade deshalb sollte der Lehrer seine Vorbildung auf einer allgemeinen Bildungsanstalt erhalten. Trete er dann ins Seminar ein und Abneigung und sonstige Verhältnisse zwängen ihn auszutreten, so stehe ihm der Weg zu anderen Berufszweigen noch immer offen. Diese Art der Vorbildung des Lehrers verlange vielleicht größere Opfer an Geld, da möge man den Lehrer gehaltlich nur entsprechend besser stellen. Das Seminar müsse eine Fachschule werden. Beim Eintritt in dasselbe müsse die allgemeine Bildung vollendet sein, so dass das Seminar seine Zeit mit Ergänzung des Wissens nicht zu vergeuden brauche. Bei der Frage, ob Internat oder Externat, sei ein geschichtlicher Rückblick geboten. Es sei dabei unvermeidlich, auf die Entstehung der Seminare hinzu-

weisen. Man benutzte zu ihrer Unterbringung vielfach alte Schlösser und Klöster; Krieg durchtobte gar oft die Lande, und dann war es hauptsächlich der Kostenpunkt, welcher für das Internat entscheidend war. Doch heute sei dasselbe nicht mehr zeitgemäß. Einerseits fehle es den jungen Leuten an Gelegenheit, die Umgangsformen und sonstige Ansprüche, welche die heutige Gesellschaft von dem Gebildeten fordern, sich anzueignen. Anderseits verlange das Internat, um dem Überschreiten der Ordnung vorzubeugen, zuviel Zwang, welcher der Ausbildung eines selbstständigen Willens hinderlich sei. — Die Unterrichtsgegenstände des Seminars müssten sein: gründliches Studium der Logik, der Psychologie als Hilfswissenschaften der Pädagogik, sodann Geschichte der Pädagogik, die specielle Methodik und praktische Übungen an einer vollständigen, gut geleiteten Mittelschule. Ebenso seien die vordem erlernten neueren Sprachen weiter zu pflegen. Die Lehrer und Leiter des Seminars müssten wissenschaftlich gebildete Pädagogen sein, welche ihr schulmännisches Geschick an einer Volksschule erprobt hätten. Wir hätten wol Geistliche, welche auf dem Schulgebiete Gutes geleistet hätten, wir hätten aber auch erprobte Lehrer, welche dasselbe gethan hätten. Die Fortbildung des Lehrers sei nothwendig und deswegen eine zweite Prüfung (Dienstprüfung) am Platze. Der Eifrige fürchte sich nicht vor einer solchen, und für den Faulen sei sie ein Sporn zur Arbeit. Die Musik müsse auch in Zukunft in den Lehrerseminarien gepflegt werden. Ein weiterer Einwand gegen diese Vorbildung könne der sein, sie sei zu kostspielig. Dem sei entgegen zu halten, dass heute schon eine Anzahl Schüler höherer Lehranstalten zum Seminare überträten. Der Volksschullehrer, welchem 95 % des deutschen Volkes seine Bildung verdankt, verdiene auch materielle Besserstellung. Schließlich sagt Redner, dass ihm das Wol und Wehe des Lehrerstandes am Herzen liege und ihn zu seinem Vortrage veranlasst habe, damit dem Lehrerstande die Stellung eingeräumt werde, die ihm gegenüber den anderen Ständen vermöge seiner Bildung und seiner verantwortungsreichen Wirksamkeit gebüre. — Der Vortrag wurde mit sehr großem Beifall aufgenommen. In der Besprechung nahmen Herr Präparandenanstalts-Vorsteher Döbel-Straßburg die Präparandenanstalten gegen die gemachten Vorwürfe und Herr Seminardirector Leutz-Karlsruhe das Internat in Schutz. Was von anderen Seiten gesagt wurde, war im wesentlichen zustimmend zu Heyds Ausführungen und drehte sich zumeist namentlich um die Frage, welche Art höherer Lehranstalten die geeigneten Vorbereitungsanstalten für das Seminar seien. Die aus dieser Besprechung und dem Vortrage herausgeschälten und festgestellten Sätze lauteten:

„1. Es liegt im Interesse einer einheitlichen und umfassenden Vorbildung, dass an Stelle der sogenannten Präparandenschulen und der privaten Vorbereitung der erfolgreiche Besuch einer Realschule oder einer höheren Bürgerschule trete. Der Candidat, der eine solche Schule nicht besucht hat, muss durch Prüfung nachweisen, dass er sich eine gleichwertige Bildung erworben hat.

2. Das obligatorische Internatsseminar ist als nicht mehr zeitgemäße Einrichtung aufzuheben. An seine Stelle tritt das Fachseminar. Der Besuch desselben umfasst mindestens sechs Semester und vermittelt in allererster Reihe eine eingehende, auf wissenschaftliche Grundlage basirende Fachbildung.

3. Demgemäß werden neben einem gründlichen Studium der Logik und Psychologie als Hilfswissenschaften der Pädagogik die Geschichte des Erziehungswesens, die specielle Methodik, die weitere Ausbildung in den erlernten neueren Sprachen und die praktischen Übungen an einer vollständigen Seminarschule eine eingehende Pflege finden.

4. Als Seminardirectoren und Seminarlehrer sind wissenschaftlich gebildete Pädagogen zu berufen, welche ihre wissenschaftliche und praktische Tüchtigkeit in mehrjähriger praktischer Thätigkeit an einer Volksschule erprobt haben.

5. Zur definitiven Anstellung als Lehrer berechtigt nur der durch ein Staatsexamen erbrachte Nachweis der wissenschaftlichen und technischen Ausbildung."

Ein dritter, vor sehr gelichteter Versammlung verlesener Vortrag des Herrn Seminarlehrers Schleyer-Meersburg über das Thema: „Wie ist in der Schule Gesundheitslehre und Gesundheitspflege zu treiben?" kam nicht zur Geltung, ebenso nicht ein kurzer vierter Vortrag des Herrn Lammers-Bremen, der namentlich Mittheilungen über den Verein zur Bekämpfung der Trunksucht machte. — Am dritten Versammlungstage sangen 170 Schulknaben zur Eröffnung einen Chor aus „Des Pädagogen Traum" von Risch-Ziegler. Sodann sprach Herr Schuldirector Dr. Bartels-Gera über „Die hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen." Wir begnügen uns Raumersparnis halber bei diesem und dem folgenden Vortrage mit Wiedergabe der Leitsätze. Dieselben auf Dr. Meuser's Antrag ohne Besprechung im ganzen gutgeheißen, lauteten:

„1. Die Arbeit in der Schule als Culturarbeit hat sich stets den veränderten Lebens- und Culturverhältnissen anzupassen, um die Zöglinge zu befähigen, den Segen der Culturarbeit zu genießen und an der Weiterentwickelung der Cultur mitarbeiten zu können.

2. Das ganze Gerüste unserer Cultur beruht auf der Familie. Die wolgeordnete, christliche Familie ist der Todfeind des Socialismus. Das Leben, Arbeiten und Schaffen der Frau in der Familie hat aber den größten und nachhaltigsten Einfluss nicht nur auf das Wolergehen, auf das Glück der Familie, sondern auf die ganze Culturentwickelung.

3. Die sittliche und wirtschaftliche Tüchtigkeit der Frauen ist die Grundbedingung aller Culturentwickelung.

4. Die Erziehung unserer Mädchen zur hauswirtschaftlichen Tüchtigkeit ist darum mit der Lösung der socialen Frage eng verbunden, von socialer Bedeutung, von Einfluss auf unser Volksleben.

5. Obgleich die Sorge für die Erziehung unserer Mädchen überhaupt und insbesondere für hauswirtschaftliche Tüchtigkeit in erster Linie der Familie (der Mutter) zufällt, da in keinem anderen Lebenskreise sich die Bedingungen für die Concentration aller Erziehungseinflüsse auf die Entwickelung des Leibes- und Geisteslebens in so hohem Maße vereinigen, wie in einem gesunden Familienleben, so hat dennoch die Schule gegenüber den thatsächlichen Erfahrungen der Lehrer, den Beruf und die Aufgabe in der Mädchenerziehung — ohne ihre ideale Aufgabe je aus dem Auge zu verlieren — die hauswirtschaftliche Bildung mehr als bisher geschehen zu betonen und zu verfolgen.

6. Die Volksschule kann die weibliche Jugend für ihren späteren Beruf vorbereiten, zur hauswirtschaftlichen Tüchtigkeit erziehen

a) durch eine sorgfältige und planmäßige Ausbildung eines gesunden, kräftigen Körpers mit einer gesunden Seele — und das umfasst: „Stärkung und Stählung der Glieder und der Nerven — durch Turnen und Spiele —, Läuterung und Leitung des Denkens, Wollens und Thuns durch erziehlichen Unterricht,

b) durch sorgsame und fortwährende Pflege der Tugenden, welche der Hausfrau zur Gründung des häuslichen Glückes nöthig sind — als Gewöhnung zur Ordnung, Reinlichkeit, Treue, Demuth, Bescheidenheit etc.,

c) durch Erziehung zur Arbeit, zur Lust an der Arbeit, weil Arbeitslust nicht nur ein Hapterfordernis volkswirtschaftlicher Wolfahrt, sondern auch ein kräftiges Erziehungsmittel zur Sittlichkeit ist,

d) durch thunlichste Beförderung des Handarbeitsunterrichtes durch Vermeidung aller Luxusarbeiten,

e) durch eine stete Rücksichtnahme bei der Auswahl und Darbietung des Unterrichtsstoffes in allen Unterrichtsfächern auf das spätere praktische Leben der Schülerinnen,

f) durch Beschränkung der Lehrstoffe und häuslichen Schularbeiten.

7. Haushaltungskunde, — Unterricht im Kochen, Waschen, Plätten etc. als Unterrichtsdisciplinen müssen aus der Volksschule fern bleiben.

8. Für diejenigen confirmirten Mädchen aber, welche weder im eigenen Hause Gelegenheit haben, noch in geeigneten Familien untergebracht werden können zur praktischen Erlernung des Haushaltes, sind von der Gemeinde oder vom Staate Haushaltungsschulen mit obligatorischem Besuch ins Leben zu rufen.

9. Aufgabe der Haushaltungsschule muss sein: den erwachsenen Mädchen Gelegenheit zur Erwerbung derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu geben, welche zur guten Führung einer einfachen Haushaltung erforderlich sind."

Die Ausführungen des Herrn Oberlehrers Gärtner-München, über „Schulbildung nnd Militärdienstzeit" brachten bekannte Gedanken und Forderungen, wie sie auf Lehrerversammlungen öfters laut geworden sind, in wirksamer Form zum Vortrage. Reicher Beifall wurde deswegen dem Redner zutheil. Seine Leitsätze wurden mit vorgeschlagener Änderung des Herrn Böttner-Gotha angenommen und lauteten:

„1. Wenn auch die Schule nicht vorzugsweise den Zweck hat, für den Militärdienst vorzubilden, so muss sie doch durch Unterricht und Erziehung dahin wirken, dass die männliche Jugend befähigt werde, den körperlichen und geistigen Anforderungen, die der Militärdienst an sie stellen muss, zu genügen.

2. Die Schule kann in diesem Sinne nur dann wirken, wenn

a) ein befähigter, pflichttreuer Lehrerstand in derselben wirkt;

b) durch eine gründliche körperliche Ausbildung dem Vaterland eine gesunde, thatkräftige, mann- und wehrhafte Jugend herangebildet wird;

c) der Unterricht nach Methode und Umfang allen Anforderungen der zielbewussten Pädagogik der Neuzeit entspricht, Begeisterung für das Vaterland, Verständnis und opferwilligen Sinn für dessen Interessen erzeugt;

d) die Volksschule zeitgemäß ausgestaltet und geleitet wird."

Das Schlusswort des Vorsitzenden, Herrn Realschuldirectors Debbe, brachte zunächst die üblichen Dankesworte und gestaltete sich im ferneren Verlaufe zu einer rednerischen Glanzleistung. Wir geben den letzten Theil wegen seiner grundsätzlichen Bedeutung wieder wie folgt: „Es kann nicht meine Aufgabe sein, auf die einzelnen Vorträge näher einzugehen, aber einige Gedanken kann ich nicht unterdrücken. Gleich am ersten Tage schien es, als wolle ein herber Conflict in die Versammlung eindringen, herbeigeführt durch ein allzu freies unvorsichtiges Wort, durch das Wort eines Mannes, der die Lehrer beschuldigen wollte, sie lehrten, was sie selbst nicht glaubten. Herr College Heyd hat zwar einige kräftige, ernsthafte Worte entgegnet, aber ich komme gern dem Wunsche nach, dass jetzt hier noch einmal Protest eingelegt wird gegen eine solche Unterstellung.*) (Bravo.) Die deutschen Lehrer haben es ebenfalls über sich ergehen lassen müssen, dass ihnen von einer Tribüne herab unter dem Schutze der Redefreiheit der Vorwurf ins Gesicht geschleudert wurde, sie seien mehr oder weniger Socialdemokraten. Verehrte Versammlung! Wir haben am ersten Tage in umfassender Weise, soweit es uns berührt, in ernsthafter Weise die sociale Frage behandelt und geprüft, wie dieselbe gelöst werden kann. Wird nicht in den aufgestellten und angenommenen Thesen als Aufgabe der Volksschule die Erziehung zur Gesetzlichkeit betont? Die Versammlung hat diesen Gedanken mit Freuden ihre Zustimmung gegeben, und nun möchte ich wissen, wer es in Zukunft wagen will, den Lehrern zu sagen, sie seien Socialdemokraten. (Bravo.) Der Socialdemokratie entgegen zu arbeiten, ist eine heilige Aufgabe, der wollen wir leben und in dieser Arbeit wollen wir, wenn es sein muss, sterben. (Bravo.) Im einleitenden Vortrage ist uns gesagt worden, dass die Pädagogik eine Kunstlehre ist. Nun, verehrte

---

*) Wir finden hierauf bezüglich in einem Mannheimer Blatte folgende Erklärung: „Meine in der ersten Hauptversammlung der XXIX. Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung gethane Äußerung, dass ein nicht unbeträchtlicher Theil unserer Lehrerschaft das, was er im Religionsunterricht zu lehren haben, nicht mit seiner innersten Überzeugung vertrete — hat bei einem Theil der Versammlung auf starken Widerspruch gestoßen. Herr Hauptlehrer Heyd-Dill-Weißenstein hat sich darum veranlasst gesehen, diese meine Äußerung als eine Unwahrheit zurückzuweisen. Doch mit Unrecht. Eine solche Verwahrung, wenn sie auch mit noch soviel Wärme eingelegt wird, vermag eine factische Thatsache nicht aus der Welt zu schaffen. Es ist mir inzwischen aus Laien- und Lehrerkreisen die Wahrheit meiner Behauptung wiederholt bestätigt worden. Aber es hätte dessen gar nicht bedurft. Wenn sich vor wenigen Wochen um eine freireligiöse Lehrerstelle in Rheinhessen nicht weniger als 35, theils katholische, theils evangelische Lehrer schriftlich bewerben konnten, so wird Herr Heyd-Dill-Weißenstein dies wol nicht für einen Beweis der Rechtgläubigkeit dieser Herren ansehen, wol aber — so hoffe ich von seiner Gerechtigkeitsliebe — als ein Zeichen dafür, dass diese Herren bis auf den heutigen Tag genöthigt sind, Dinge zu lehren, die sie selbst nicht glauben. Eine Verwahrung gegen eine Behauptung ist noch lange keine Widerlegung, oder man wäre schließlich imstande, das Licht der Sonne zu leugnen, wenn es nur mit dem nöthigen Nachdruck geschehe; glauben würde es freilich niemand. Dass die nicht bekenntnistreuen Herren Lehrer ihrer innersten Überzeugung keinen öffentlichen Ausdruck geben, macht die Rücksicht auf Weib und Kind und die Sorge um ihre Existenz. Eine solche Rücksichtnahme ist begreiflich; ob aber die dadurch entstehenden Verhältnisse der Schule und der in ihr getriebenen Jugenderziehung zum Heile gereichen, wage ich kühnlich zu bezweifeln. Darum meine nachdrückliche Betonung des ethischen Religionsunterrichtes gegenüber dem dogmatischen. Mannheim, 21. Mai 1891. Georg Schneider, freirel. Prediger."

Damen und Herren, es ist ja allgemein Sprachgebrauch, von den Beziehungen zur Kunst zu reden, und wenn wir den Ausführungen des Herrn Vortragenden zugestimmt haben, dann haben wir uns selbst in die Reihe der Künstler gestellt. Das könnte gar leicht missverstanden werden. Es solle in dieser Darstellung auch nicht die Spur von geistigem Hochmuth, von Stolz und Überhebung liegen. Wir erinnern uns an ein Wort Rousseau's: „Es ist nicht jeder ein Maler, der einige Farben verquistet." — Unsere großen nationalen Dichter haben aber an die Künstler ein ernstes Wort gerichtet, das ist ein ernstes und mahnendes Wort, und wenn wir nur ganz kleine Künstler sind, so wollen wir dieses Wort uns gesagt sein lassen, das Wort: „Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben, bewahret sie!" — Und indem wir nun dem Großherzog von Baden versprechen, dass wir die Voraussetzungen, die er in seiner herrlichen Depesche ausgesprochen hat, nach besten Kräften erfüllen wollen, bitte ich Sie, verehrte Damen und Herren, sich von ihren Plätzen zu erheben und mit mir dreimal einzustimmen in den Ruf: Se. Kgl. Hoheit der Großherzog lebe hoch, hoch, hoch! (Begeistertes Hoch.) Lassen Sie uns den Dank für Mannheim in gleicher Weise ausdrücken: Mannheim lebe hoch! (Dreimaliges Hoch.) Lassen Sie uns jetzt zum Schlusse Herz und Gemüth aufwärts wenden und unsere Versammlung schließen mit dem alten Gesange: Herr Gott, wir loben Dich!" —

Über die Lehrmittel-Ausstellung, die Nebenversammlungen, Festlichkeiten, Wasserfahrten, Ausflüge u. dgl. zu berichten, muss ich mir aus Rücksicht auf den Raum dieser Zeitschrift versagen. Wenn ich indessen erwähne, dass der Ausflug zum Beschlusse der Versammlungstage als Ziel das Heidelberger Schloss hatte, so gebe ich der Phantasie des Lesers mit der bloßen Erwähnung dieser Thatsache reichliche Nahrung. Er wird sich den Ausflug sicher noch schöner ausmalen, als er in Wirklichkeit war. Ein anhaltender Landregen verlieh letzterem eine nicht angenehme Beigabe; aber trotzdem wird jeder Theilnehmer mit hohem Genuss an die auf dem Schlosse verbrachten Stunden zurückdenken. — Unter den vertheilten Festschriften befand sich ein mit vielem Fleiße gearbeitetes Heftchen, dessen wir besonderer Erwähnung geschehen lassen wollen. Es betitelt sich: „Aus der Schulgeschichte Mannheims. Bearbeitet von Dr. Adolf Meuser, Hauptlehrer in Mannheim." (31 S.) Dasselbe kann vom Verfasser bezogen werden. Weshalb wir diese Angabe machen, wird den Lesern des „Pædagogiums" schon allein aus des Kurfürsten Maximilian Joseph Erlass vom Jahre 1800 klar, den wir auf Seite 18 finden: „Weilen wir vorsehen, wenn auch alle die vorgeschlagenen Mittel angewendet werden, das katholische Schulwesen dennoch nur kärglich und unvollkommen werden könne, so ist unser landesväterlicher Wunsch, dass die Schulen der drei Religionsverwandten in eine dergestalt vereinigt werden möchten, dass der blos wissenschaftliche und allgemein sittliche von dem positiven Religionsunterrichte getrennt, jener durch Lehrer aller Religionen ohne Unterschied, dieser aber von den Seelsorgern und den anderen Geistlichen einer jeden Religion besonders besorgt werde. Wenn diese Trennung geschieht, so sehen wir nicht ein, warum das ABC, die Syntax, der Calcül etc., die weder katholisch noch reformirt, noch lutherisch sind, nur von Katholischen, Reformirten oder Lutherischen gelehrt werden müssen. Das Schulwesen könnte offenbar in unserer Rheinpfalz zu einem höheren Grade der Vollkommenheit gebracht werden,

wenn man auf solche Art die Zahl der Schulen in dem nämlichen Ort vermindert und dafür das Schicksal der Schullehrer verbessert und für ihre Bildung durch ein zweckmäßig angelegtes Schullehrerseminar sorgt."

Mein Urtheil über die XXIX. Allgemeine deutsche Lehrerversammlung ist ein bei weitem günstigeres, als dasjenige über die XXVIII. sein konnte. Damals („Pædagogium", XI, 11, S. 733) schrieb ich u. a.: „Bedauerlich war zunächst, dass Herr Realschuldirector Debbe-Bremen nicht anwesend sein konnte. Derselbe würde andernfalls sicher den Vorsitz geführt haben, und das wäre ein Segen gewesen." In Mannheim nun hat Herr Debbe die Verhandlungen geleitet und mein Urtheil über sein Geschick zu diesem Posten geradezu glänzend bestätigt. Ich habe seit 1877 mit zwei Ausnahmen sämmtliche Allgemeine Lehrerversammlungen und Lehrertage besucht und ihnen dann stets ununterbrochen angewohnt. Eine energischer und geschickter geleitete wie die diesjährige Allgemeine ist nie darunter gewesen. Vor allen Dingen nimmt Herr Debbe nicht über Gebür Zeit zu eigenen Reden in Anspruch: klar, scharf, bestimmt und knapp sind seine Worte, wofern er nicht umhin kann, als Leiter sprechen zu müssen. Sein Schlusswort beispielsweise hat sicher niemanden im Saale gelangweilt, im Gegentheil riss es durch die packende Weise des Vortrages alle Hörer mit fort, sicher auch solche, welchen die Absichtlichkeit einiger Wendungen nicht gefallen haben mag. Wol hat man in Mannheim „Besonnenheit in den Beschlüssen" zu wahren gewusst; aber durch die zielbewusste und überlegene Weise der Leitung wurde die Versammlung davor bewahrt, das Gepräge einer ängstlichen Vorsichtnahme aufgedrückt zu bekommen. Einmal freilich streifte die Art und Weise des geschäftlichen Verfahrens hart an dieser Grenze vorbei. Scherer's Vortrag war zur Besprechung gestellt, Herr Pfarrer Baehring hatte bereits das Wort ertheilt bekommen; da stand Herr Gärtner auf und sprach gegen Besprechung. Natürlich stimmte die Versammlung Herrn Gärtner zu, und die Besprechung unterblieb. — Mein scharfer Tadel der vielen bislang üblichen Begrüßungsreden am zweiten Tage ist diesmal nicht zu wiederholen. Obwol vorgesehen und bereits tagsvorher angekündigt, verlegte man sie verständigerweise auf den Festabend, wohin sie auch gehören. — Die Besucher der Versammlung waren naturgemäß Süddeutsche. Da der preußische Minister Herr v. Zedtlitz-Trütschler den Urlaub zum Besuche verweigert hatte, so waren aus Preußen nur etwa ein halbes Dutzend Theilnehmer erschienen — gegenüber den rund zwei Dutzend, die bei nicht verweigertem Urlaube nach Augsburg gereist waren. Falls Leipzig in zwei Jahren wirklich Versammlungsort werden sollte, wird sich auch einmal wieder eine größere Zahl nahe wohnender preußischer Lehrer an der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung betheiligen können. — Wenn ich die gehaltenen Vorträge nach ihrem Werte ordnen sollte, würde ich Scherer's Vortrag unbedingt obenan stellen. Überhaupt sind in Mannheim diesmal mehrere zeitgemäße Fragen des Schul- und Lehrerlebens behandelt worden; ich erinnere nur an die Lehrerbildung, die hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen etc. In großartiger Weise war die Versammlung von der Stadt Mannheim aufgenommen worden; was die gastgebende Stadt nur zu bieten vermochte, das hat

sie den deutschen Schulmännern Pfingsten 1891 dargeboten. Ganz besonders verdient Herr Oberbürgermeister Moll die allerwärmste Anerkennung. Ich hätte dem Herrn wol gewünscht, er wäre manchmal ungesehen Zeuge davon gewesen, in wie rühmender Weise die Mannheimer Lehrer in persönlichem Verkehr von ihrem schul- und lehrerfreundlichen Oberbürgermeister sprachen! Ein Gleiches ist mir noch nirgends begegnet. Nicht unterlassen will ich, wiederum ein Wort desselben alten weißhaarigen Kreisschulinspectors aus Hessen, dessen mein Augsburger Bericht Erwähnung that, anzuführen. „Als ich von Augsburg kam — so seine Worte — war ich sehr unzufrieden mit dem Verlauf der Versammlung; in Mannheim habe ich mich wieder vollständig ausgesöhnt mit den Allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen.“ Auch ich bekenne meinerseits gern, dass mich der Verlauf dieser Versammlung im großen und ganzen recht befriedigt hat. Von meinem Urtheil über die XXVIII. Allgemeine deutsche Lehrerversammlung aber auch nur ein Wort zurückzunehmen, habe ich um so weniger Ursache, als mir schon früher brieflich (z. B. auch wiederholt von dem „sehr angesehenen und aufs vortheilhafteste allgemein bekannten hochgestellten Schulaufsichtsbeamten Süddeutschlands“ — „Pædag.“ XI, 11; S. 734) und mündlich, sowie jetzt in Mannheim von vielen Seiten Zustimmung geworden ist. Wer mich kennt, weiß zudem, dass ich mich am letzten durch persönliche und unsachliche Angriffe und Unterstellungen einschüchtern lasse.

Die Redaction, weder an dieser noch an der vorigen Allg. D. L. V. persönlich betheiligt, glaubte ihrem Berichterstatter freie Hand lassen, sich selbst aber neutral verhalten zu sollen. Die Ansichten und Urtheile sind verschieden; sie auszusprechen, ist das gleiche Recht aller. D.

Pädagogische Rundschau.

Pädagogische Silhouetten aus dem Unter-Elsass. Wiederum war die Winterarbeit der Schule hinter uns, der lang ersehnte Frühling klopfte abermals vernehmlich an, und das stets aufs neue beglückende Wort „Ferien“ erfreute Lernende und — Lehrende. Kein Wunder! Denn auch für letztere sind die Tage der Vacanzen mit Freuden zu begrüßen und vergleichbar dem wunderthätigen Teiche, in den man ermattet und stumpf hineinsteigt, um wieder frisch und gesund ihn zu verlassen.

Es war stets für mich die größte Freude, wenn die Ferientage kamen, den Wanderstab zu ergreifen. Und da eilte ich entweder meinem stillen Heimatsdorfe zu, um im Kreise lieber Menschen mich zu erholen und die Stätten, die durch so viele Jugenderinnerungen mir heilig sind, von neuem zu besuchen, oder ich wanderte in eine mir fremde Gegend, um andere Sitten und Gebräuche kennen zu lernen. Solche Reisen aber wurden außer einer Erquickung des Herzens und Gemüthes stets eine Fundgrube mannigfaltiger Belehrungen in naturwissenschaftlicher, geographischer, socialer und — pädagogischer Hinsicht. Denn selbstverständlich suchte ich auch dem „Schulmeister“ in mir Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, und die Belehrungen, die ich auf directem und indirectem Wege mir erwarb, sind mir stets als wertvoll erschienen.

Auch diesmal besann ich mich, als die Schulthüre sich auf vier Wochen schloss, nicht lange und eilte, wie ich es schon öfter gethan, vom Rheine in das schöne Elsass, den Weg dorthin durch die bayerische Pfalz nehmend. War die Reise bis Neustadt a. d. H. nicht besonders interessant, so wurde sie es umsomehr von hier ab, denn nicht nur, dass der Reiz der Landschaft sich erhöhte, auch das Reisepublicum erregte eine größere Aufmerksamkeit. Ein mir gegenübersitzender Herr schien durch einige Worte, die ich mit dem Schaffner über den Anschluss der Züge wechselte, mich als einen „nicht aus der Gegend“ erkannt zu haben, denn bald musterte er mich und suchte dem Anschein nach nach einer Gelegenheit zur Anrede. „Sehen Sie,“ rief er plötzlich, als wir südlich weiter fuhren, „hier die hohe Maxburg, das Hambacher Schloss, Schauplatz des am 27. Mai 1832 dort abgehaltenen Hambacher Festes.“ Ich richtete meinen Blick darauf, und alsbald waren wir im Gespräche über Fragen der Politik etc. Und siehe, es stellte sich heraus, was ich ahnte, mein freundlicher Mitreisender war ein Zunft- und wie es sich ebenfalls zeigte, ein Gesinnungsgenosse von mir! Es dauerte gar nicht lange, und wir waren im lebhaftesten Gespräche über Schulemancipation, Fachaufsicht, schlechte Besoldung und wie die Dinge alle heißen mögen, die jahraus jahrein das Völklein der Schulmeister in Aufregung halten. Noch kamen wir an der Kalmit, dem Trifels und anderen historischen Punkten vorüber und gelangten endlich nach der ehemaligen französischen Grenzstadt Weißenburg. Hier erreichte die Reise meines

freundlichen Gefährten ihr Ende, während ich die meinige immer weiter nach Süden und endlich nach Westen fortsetzte. An dem Ziele meiner Reise angelangt, fand ich alles in demselben Zustande wie früher.

Es war gerade ein Tag vor dem Osterfeste und deshalb wie auch anderswo Feststimmung bei alt und jung im Dorfe. Was mir aber diesesmal besonders auffiel, war die große Anzahl der Uniformsmützen, womit jugendliche Häupter geziert waren. Diese „Käppis“ sind von rother und blauer Farbe und mit Gold- und Silberborten verziert. Ich erkundigte mich nach dieser Erscheinung und erfuhr dann, dass die Käppisträger elsässische Jungen sind, welche die „Collèges“, „Lycées“ und andere Pensionate in Frankreich besuchen und alljährlich zu Ostern, August und Weihnachten in die Ferien zu ihren Eltern zurückkehren. Mich wunderte die große Anzahl der uniformirten Jungen umsomehr, als ich erst vor kurzer Zeit in einer politischen Zeitung las, der Besuch der Schulen in Frankreich vonseiten der elsass-lothringischen Jugend sei im starken Abnehmen begriffen. Mein freundlicher Reisegefährte durch die Pfalz hatte mir beim Abschiede die Adresse eines Hauptlehrers angegeben, der ein Freund von ihm sei und in nicht allzu weiter Entfernung von meinem Ferienheim wohne. Ihn zu besuchen legte er mir eindringlichst ans Herz. Bei einem Besuche bei ihm hoffte ich auch über diese Erscheinung Auskunft zu erhalten. So wanderte ich denn eines Tages dorthin, und bald stand ich dem mir bestens geschilderten Schulmanne gegenüber. Er empfing mich mit größter Freundlichkeit, und gar bald befanden wir uns in lebhaftem Gedankenaustausch. Mein neuer Freund war — wie ich bald erfuhr — ein genauer Kenner des elsässischen Landes und Volkes und nicht minder ein feingebildeter und erfahrener Schulmann von edlem Freisinn. „Ja,“ sagte er, als ich meine Überraschung über den landschaftlichen Reiz seines Wirkungskreises ausdrückte, „W. ist wie das ganze Elsass ein Fleck Erde von seltener Schönheit, aber für Schule und Lehrer ist kein Eldorado hierselbst zu vermuthen. Zwar war es früher, als noch die Tricolore in dem Lande wehte, auch nicht rosig. Denn das Unterrichtsgesetz des zweiten Kaiserreichs gestattete dem Clerus die volle Herrschaft über die Schule; die geistlichen Lehrorden erfreuten sich der höchsten Blüte. Nachdem jedoch die deutschen Fahnen ihren Siegeszug durch das Land beendigt hatten, hat dann die Entwickelung des Schulwesens unter der neuen Herrschaft nicht mit dem Fortschritte der französischen Schule gleichen Schritt halten können. Und was die Besoldungsfrage betrifft, so ist es Thatsache, dass vielfach Lehrer des Elsass desertiren, weil sie in Frankreich Dank der Bemühungen eines Paul Bert, Ferry, Goblet etc. besser bezahlt werden. Die hier im Lande bleibenden aber sind auf nicht immer angemessenen Nebenverdienst angewiesen.“

Ich zögerte nicht, meine Meinung über die Aufgabe der interessirten Lehrerschaft solchen Zuständen gegenüber auszusprechen und redete von Petitionen, Vereinsthätigkeit, Benützung der Presse etc. Mein Nachbar sah daraufhin fest hinter den scharfen Brillengläsern hervor und sagte: „Ja, ganz gewiss ist es so, und auch wir haben schon so allerlei versucht; aber Sie kennen doch die Geschichte von dem wackeren Redacteur der „elsass-lothringer Volksschule“ Alexandre zu Straßburg und dem Director des dortigen Gymnasiums, Dr. Deecke? Das ‚Interesse des Dienstes‘ ist ein herrliches Wort! Unter seiner Spitzmarke wurde Alexandre durch den kaiserlichen Bezirkspräsidenten Back genöthigt,

die Feder niederzulegen, die er mit Kraft und Adel geführt hatte; ‚im Interesse des Dienstes‘ wurde ferner Dr. Deecke nach Buchsweiler, dem kleinsten Gymnasium des Reichslandes versetzt, weil er durch seine ‚Plaudereien über Schule und Haus, den Beweis lieferte, dass er vermeinte, ein erfahrener Schulmann verstehe in Schulsachen nicht viel weniger als ein Feldmarschall! Und auch unsereins ist bei gewissen Bestrebungen nicht immer mit heiler Haut davon gekommen.“ Das Gesicht meines Freundes wurde bei diesen Worten von tiefer Röthe überzogen, und es schien, als bewegten sein Inneres Erinnerungen schmerzlicher Art. Es war mir höchst willkommen, dass Herr F. mich zu einem Spaziergang nach dem nahen Z. einlud; der Reiz der freien Natur ließ hoffen, dass die düsteren Schatten, die im Verlaufe unserer Unterhaltung in das Gemüth des Freundes eingekehrt waren, heiterem Sinne Platz machen würde, und ich hatte mich nicht geirrt, denn die fröhliche Osterstimmung der Lenzflur glättete bald die Falten und ließ wieder den einnehmenden Ausdruck auf dem Gesicht erscheinen, der sofort nach meinem Bekanntwerden mit dem neuen Freunde mich aufs angenehmste überraschte. Wir gingen langsamen Schrittes, jeder seinen Gedanken sich überlassend, durch die ländliche Flur. Es war der erste Osterfeiertag und das Landvolk bei dem herrlichen Wetter mehr als sonst im Freien zu sehen. Alt und jung erschien im Festkleide; die Knaben erblickte man mit den bunten, reich mit blinkenden Metallknöpfen besetzten „Mutzen“ (Wämser) und gleichfarbigen, ebenfalls mit Metallknöpfen versehenen Hosen, auf dem Kopfe die inwendig mit Scharlachtuch besetzte Iltismütze, die „Maide“ noch malerischer angethan. Kurze Röcke von rother oder grüner Farbe, mit am Saume besetzten seidenen Bändern, das seidendurchwirkte Mieder mit dem herzförmigen Brustlatz, dazu auf dem Kopfe die niedere Haube, deren Rand mit breiten Seidenbändern geziert ist, die vorn auf der Stirn in einen gewaltigen Schlupf auslaufen, endlich die ausgeschnittenen Schuhe über den blendend weißen Zwickelstrümpfen: dies alles ließ so recht die unverfälschte alemannische Tracht erkennen, die in ihrer reinen Form sich kaum außerhalb der Vogesenthäler erhalten hat. Alle grüßten ehrfurchtsvoll meinen Begleiter und zeigten mir, welcher Achtung und Verehrung sich derselbe erfreute. Auch stolze Käppisträger begegneten uns, und ich erblickte sogar Jungen mit vollständiger Uniform und einem Yatagan an der Linken. Da diese mir ungewohnte Erscheinung schon früher mein Interesse in Anspruch genommen hatte, bat ich meinen Begleiter, mir nähere Auskunft über die stolzen Käppisträger und ihre Studien zu geben. „Man muss,“ so lautete die Antwort, „unter diesen naseweisen Helden zwei Kategorien unterscheiden. Einige davon sind nämlich solche Schüler, die nach Verlassen der Volksschule nach Frankreich gehen, um durch den Besuch höherer Schulen dortselbst jene Kenntnis der französischen Sprache sich anzueignen, wie sie hier zu Lande mehr als anderswo im Leben nothwendig ist. Lässt sich hiergegen nichts einwenden, so muss man mit desto größerem Bedenken die zweite Kategorie betrachten. Mehrere Dutzend verlassen jahraus jahrein die heimatliche Schule, ohne auch nur halbwegs den Grad von dem Verständnis des Französischen zu besitzen, der erforderlich ist, um mit Erfolg eine Schule besuchen zu können, in der die französische Sprache Unterrichtssprache ist. Ohne blasse Ahnung schreiben dann diese täglich seitenlang Dictate oder Übungsbeispiele aus Larousse, dem französischen Wurst. Allein, kaum ist ein Jahr vorüber, so wird von dem jungen Élève du collège

ein Brief an die Eltern zuwege gebracht, und wenn auch die Fehler darin so zahlreich sind wie der Sand am Meere, so freuen sich doch die Alten. Kommt er dann mit einem „Prix" zu den Ferien nach Hause und zeigt sich der Bevölkerung in der prächtigen Uniform, erzählt wol gar aus dem von der „Académie française" empfohlenen Geschichtsbuch über die „Grande révolution", dann ist der Held fertig. Zwar liegt manches noch „là-bas", aber: quel mal y a-t-il? Selbstverständlich erhält er auch den „Premier prix" im Deutschen. Allein ich sage Ihnen, ich hatte schon Schüler in meiner Classe, die sich mit den Grundoperationen im Rechnen herumschlugen und im Deutschen ein „mangelhaft" davontrugen, nach kurzer Zeit aber brachten sie einen Prachtband nach dem andern als „Prix" nach Hause. Und doch ist die Bildung dieser Jungen, zumal wenn sie in Frankreich die staatlichen Collèges und nicht etwa Privatpensionate besuchen, weit besser als die der weiblichen Jugend, die ganz dem Unterrichte und dem Einflusse der Klosterleute preisgegeben sind. Sie werden eben nicht alle und wenn die schönsten ‚Diesterwege' alle Länder durchziehen, ‚Strauße' in Herden kommen und ‚Feuerbäche' von allen Bergen rinnen — sie werden nicht alle!" —

— —

Mein biederer Freund hat recht. Es ist ein „schönes Fleckchen Erde", das man Elsass nennt, allein nichts weniger als ein Eldorado für die auf die Aufklärung und Bildung des Volkes hinzielende Schule, denn sie hat mit einem bösen Feind zu kämpfen, mit der durch Jahrhunderte langen clericalen Druck systematisch groß gezogenen Dummheit. Zwar ist der Geist des Freisinns, der Duldsamkeit und Menschenfreundlichkeit auch jetzt noch nicht aus der protestantischen Bevölkerung gewichen; allein von der katholischen Bevölkerung gilt dasselbe, was man auch anderswo zu erfahren Gelegenheit hat: Der clericale Druck liegt schwer auf dem Volke!*) Unwissenheit, Beschränktheit und Aberglauben existiren, wie sie nur an die düstere Zeit des Mittelalters erinnern. Kennen wir doch auf der Grenze der Cantone Niederbronn und Buchsweiler zwischen den Orten Rothbach und Ingweiler in einem verborgenen Seitenthale des Wasgaus eine Wallfahrtsstätte wegen kranker Thiere!! Wer ein krankes Ross, Rind oder Schwein hat, der wallfahrtet nach dem Thierkirchlein und legt, je nach der Zahl der kranken Thiere, einen oder mehrere Besen in den Chor dieser Ruine und steckt eine oder mehrere Kupfermünzen in eine Mauerritze einer der Seitenwände. Ich weiß, es gibt immer einige Holzmacher der Nachbarschaft oder im Gebirge streifende Zigeuner, welche den Muth haben, das verborgene Geld aufzusuchen — aber an die Besen — das ist etwas anderes — wagen sie sich nicht. Nach August Jäger, dem geistvollen Schilderer des elsässischen Landes und Volkes, hat das Besen- und Geldopfer in den letzten Jahren abgenommen; aber immer noch kann der Besucher in dem in dunkler Einöde liegenden Waldkirchlein Zeichen eines närrischen Zauber- und Hexenglaubens erkennen. Ein anderer Aberglaube im Elsass, der aber auch sonst anzutreffen ist, ist der an den Unhold „Letzel" oder „Redsel", jenen geheimnisvollen Vampyr, der, halb Mensch, halb Thier, in nächtlicher Stille dem Schlafenden das Blut aussaugt. Selbstverständlich ist es unter solchen Erscheinungen kein Wunder, wenn es Leute gibt, die

*) Berichterstatter ist Katholik. D. R.

diesen Aberglauben ausbeuten. Winkelärzte, Abdecker, Schmiede etc. ziehen ihren reichlichsten Gewinn von der leichtgläubigen Menge. Was mir besonders auffiel, war die geringe Achtung, die das Landvolk der ärztlichen Kunst zollt. Diese Erscheinung ist, so befremdend sie auch auf den ersten Blick sein mag, leicht erklärlich. Ruft man den gebildeten Arzt doch in der Regel erst dann, wenn der „Teufelsbeschwörer" und „Meister" nicht mehr helfen kann! Ist dann die ärztliche Kunst ebenfalls nicht imstande, das Versäumte gut zu machen, so wendet sich ihr das Misstrauen zu. Leider müssen wir constatiren, dass es größtentheils Deutsche sind, die in einem hochtrabenden Jargon, in phantastische Kleider gehüllt, als Marktschreier u. dgl. sich bemerkbar machen. So erzählte mir mein Freund, der öfters genannte Hauptlehrer, dass er vor einigen Jahren Zeuge war, wie ein solcher unter dem Namen „Pancratius Sanitabringius" mit Geheimmitteln gegen Sommerflecken, Magenweh etc. die Menge bethörte.

Traurig ist es, dass der geistige Druck in seinem Gefolge den materiellen Zustand des Volkes beeinflusst. Das katholische Kirchenthum lässt eben vor lauter Andachtsübungen, Ceremonien u. dgl. dem Volke nicht die nöthige Zeit, an die Arbeit und den Erwerb zu denken. So kommt es, dass man täglich Frauen und Mädchen mit dem unvermeidlichen Rosenkranz oft mehrmals zur Kirche eilen sieht; allein Haus und Hof lässt gar leicht die nöthige Reinlichkeit vermissen. Allerdings gibt es in den katholischen Gemeinden auch viele Reiche, allein gewöhnlich ist daneben eine unverhältnismäßig große Anzahl armer Leute. Interessant erscheint eine Vergleichung in dieser Beziehung mit protestantischen Gegenden und Ortschaften. Findet sich dortselbst in der Regel auch kein allzugroßer Reichthum, so trifft man doch einen soliden Mittelstand an. Hier bietet sich der Schule ein weites Feld der Wirksamkeit. Sie muss der Bevölkerung „die Köpfe hell machen", durch richtige Belehrung den Aberglauben verbannen, Ordnung und Fleiß befördern und allmählich die durch jahrhundertelange clericale Arbeit in Misscredit gerathene Vorbilder wieder zu Ehren bringen.

Was den Stand des derzeitigen Schulwesens in der in Frage kommenden Gegend (Unter-Elsass) anlangt, so zeigt uns der Verwaltungsbericht, dass in genanntem Bezirke zur Zeit 970 öffentliche Volksschulen mit 1840 Schulclassen bestehen. In diesen werden 95 141 Schüler von 199 weltlichen Lehrern und 1343 weltlichen Lehrerinnen unterrichtet. Privatschulen gibt es 31 mit 55 Classen, 1798 Schülern und 116 Lehrpersonen. In den 377 Kleinkinderschulen befinden sich 14 411 Kinder und 194 Lehrkräfte. Fortbildungsschulen zählt man 92 mit 932 Schülern und 53 Lehrern. In den 48 bestehenden Töchterschulen und Pensionaten werden 3005 Schülerinnen von 171 Lehrpersonen und in den 20 Mittelschulen 609 Schüler von 20 Lehrkräften unterrichtet. Für Anstalten für Taubstumme, Blinde und Blöde wurden von der Landesregierung für Unter-Elsass 9000 Mk. in den Etat gelegt. Was die Lehrervereine anbelangt, so wäre den freien Vereinen dieser Art ein kräftigeres Leben zu wünschen. Einer größeren Blüte erfreuen sich die Wohlthätigkeitsvereine. So zählt die „Unterstützungsgenossenschaft" des Unterelsass gegenwärtig 670 Mitglieder, 160 Ehrenmitglieder und 20 Gemeinden, welche Beiträge bezahlen. Die Einnahmen betrugen 16 350 Mk. Die Ausgaben bestehen in Krankenunterstützung, Emeritengeldern und Witwen- und Waisen-

geldern. Die Unterstützungsgenossenschaft der Lehrerinnen und Lehrer zählt zur Zeit 914 active und 194 Ehrenmitglieder. Unterstützt wurden 12 Witwen, 432 kranke Lehrer und 107 Lehrerinnen. Die Ausgaben betrugen im letzten Jahre 14 837 Mk. Das Kapital beläuft sich auf 52 236,54 Mk.

Sehr angenehm überrascht war ich, als ich in Begleitung des mir immer näher getretenen Hauptlehrers einen Ausflug nach Waldersbach im Steinthal machte. Dort erblickten wir in dem stillen Kirchlein eine schwarze Marmortafel, die man nach mehr als 100 Jahren auf dem Grabe der treuen Gemahlin Oberlins (des verdienten Volksfreundes des 18. Jahrhunderts) angebracht hat. Mit Rührung liest der Menschenfreund die Inschrift, die auf der Marmortafel angebracht ist und also lautet: „Hier ruht Magdalena Salomea Winter, treue und ergebene Gattin des Pfarrers Johann Friedrich Oberlin, geboren zu Straßburg den 18. December 1747, gestorben zu Waldersbach den 17. Januar 1783.“ Überhaupt ist das in einem der wildesten Vogesenthäler, dem Steinthale, gelegene Waldersbach so recht dazu angethan, ernste und zugleich hoffnungsfreudige Gedanken in der Brust des Menschenfreundes wachzurufen. Als Joh. Friedr. Oberlin im Jahre 1766 hier seinen Einzug hielt, traf er in seinem Wirkungskreise 80—100 verkommene Familien an. Heute erblickt der staunende Fremdling eine blühende Colonie von mehr als 6000 Seelen in erfreulichem Wolstande, das Schulwesen in hoher Blüte, Industrie und Landwirtschaft in hohem Aufschwung!

Möge das Beispiel des Philanthropen Oberlin stets den maßgebenden Kreisen einen Wegweiser abgeben, der zeigt, auf welchem Wege der moralische und materielle Aufschwung eines Landes herbeigeführt wird; denn nicht durch äußere Palliativmittel, sondern von innen heraus muss die Besserung geschehen. Darum vor allem bessere Schulen, Unterstützung der Lehrerschaft in ihren Bestrebungen, Licht, viel Licht, nicht Verdummung, das thut noth, um das biedere, naturkräftige elsässische Volk in seinen herrlichen Gauen zu einem wahrhaft gesitteten und glücklichen zu machen!

Auf der 20. Allgemeinen schlesischen Lehrerversammlung, welche zu Pfingsten d. J. in Jauer abgehalten wurde, fand nach einem sehr wirkungsvollen Vortrag des Herrn Hauptlehrers Jeutner-Salzbrunn folgende These einstimmige Annahme:

> „Die allgemeine Volksschule ist aus nationalen, socialen, pädagogischen und volkswirtschaftlichen Gründen als Grundlage für alle Unterrichtsanstalten anzusehen.“

Auf Anlass des bevorstehenden 300jährigen Geburtstages von Joh. Amos Comenius (am 29. März 1892) hat sich eine Comeniusgesellschaft gebildet, welche soeben einen Aufruf zur Feier dieses denkwürdigen Datums versendet.

Es kann nicht zweifelhaft sein, dass dieser Aufruf in allen Kreisen redlicher Freunde des Culturfortschrittes und der Volkserziehung freudigen Anklang finden wird, und wir wünschen von Herzen, dass die geplante Feier eine tiefgehende Wirkung haben möge. War doch der Herausgeber dieser Zeitschrift seit Jahrzehnten durch Wort und Schrift ununterbrochen bemüht, das Andenken

des großen Comenius lebendig zu erhalten, und auch die vorliegenden Blätter haben dazu das Ihrige beigetragen. Möge denn nun dem epochemachenden Wirken dieser Leuchte in finsterer Zeit eine möglichst allgemeine Beachtung zutheil werden, damit an die Stelle der wüsten Confusion, mit welcher derzeit ein theilweise zopfiges, theilweise dilettantisches Epigonenthum sich um die Schulreform streitet, wieder eine klare Orientirung an den Grundgedanken der classischen Meister trete. Es ist hohe Zeit; möge es nicht zu spät sein!

Im October will die Comeniusgesellschaft zu Berlin eine constituirende Versammlung abhalten. Einstweilen liegt die Geschäftsführung in den Händen des Herrn Archivrath Dr. Keller in Münster.

Aus der Fachpresse.

470. Zur Reform des Lehrverfahrens im Geographieunterrichte (Ad. Tromnau, Neue Bahnen 1891, III. IV). Gegen die Herrschaft des zeichnenden Lehrverfahrens. — Beschreibende oder vergleichende Lehrform? (Der Preis gebürt der letzteren.) — Nicht Staatenkunde, sondern Länderkunde sei der Hauptinbegriff der geographischen Lehrform. — Berücksichtigung der Culturgeographie. — Nichts Neues; doch als orientirende Übersicht von Wert. Im wesentlichen eine Sammlung überzeugender Citate aus den Werken der ersten Methodiker. — Für seine Literaturnachweise hätte Verf. auch die Leistungen der pädagogischen Presse berücksichtigen sollen.

471. Ein kurzes Wort über den Gesangsunterricht (Pädagog. Rundschau 1891, IV). „Die Singlehrer sollten allezeit dessen eingedenk sein, dass es ihre erste Pflicht ist, die Kinderstimme zu schonen. Dazu hilft am sichersten die unausgesetzte Aufmerksamkeit auf die richtige Anwendung der Kopfstimme. Alles andere gilt für nebensächlich. Der einfache Weg zur Erreichung jenes Hauptziels ist: immer an den Grenzen der Register leise und überhaupt nie sehr stark oder gar schreiend singen zu lassen, und die Stimme nie durch zu lange anhaltendes Singen anzustrengen. Wenn irgendwo das Wort gilt: Das Schöne stammet her von schonen u. s. w., so gilt es bei der jugendlichen Stimme und deren erzieherischer Behandlung. Das Ergebnis werden schöne Frauen- und Männerstimmen sein.“

472. Ehrliche Glossen zur Lehrerbildungsfrage (G. Heydner, Bayer. Lehrerz. 1891, S. 21). Eine höchst beachtenswerte, anregende Arbeit, obgleich oder vielleicht gerade weil Verf. theilweise auf Irrwegen wandelt. Letzteres beweisen: sein Bildungsbegriff (Bildung = Gelahrtheit), seine Überschätzung der sogen. wissenschaftlichen Schulung, Bevorzugung des Lateinischen, Geringschätzung der Erdkunde*) die in der Vorschule des Seminars schon abgeschlossen werden soll) — und folgende Stellen: „Die meisten Lehrer werden ohne die intensivste geistige Schulung, die mit dem Studium einer fremden Sprache ver-

*) Zu der sich übrigens noch recht viele „höhere“ Lehrer, Schulleiter und Behörden bekennen. Man sehe die Lehrpläne und die Vorlesungsverzeichnisse der Universitäten durch (hier wird die Geographie häufig nur von Privatdocenten vertreten!) Bezeichnend ist auch, dass man für historische Museen weit mehr Interesse und Geld hat als für ethnographische. — Vgl. übrigens Nr. 478.

bunden ist, nicht den Eindruck von Gebildeten machen." — „Mit demselben Rechte, mit dem man die alten Sprachen unters alte Eisen wirft, blos deshalb, weil sie nicht mehr gesprochen werden, mit demselben Rechte kann man der historischen Bildung den Rücken kehren; denn auch die Thatsachen der Geschichte sind todt." — „Französisch allein — eine Halbbildung der auserlesensten Art." (Hier geräth übrigens der Verf. in Widerspruch mit sich selbst; denn vorher behauptet er, dass das Studium jeder fremden Sprache zur ganzen Bildung verhelfe.) — Zwei gute Worte: „Wer eine fremde Sprache beherrscht, hat gleichsam zwei Seelen, steht nun eigentlich erst auf zwei Füßen und sieht die Offenbarungen des Menschengeistes von zwei Standpunkten an" (nur rufen hier die zwei Füße und die zwei Standpunkte ein etwas komisches Bild hervor). — „Dass der Lehrer für Pädagogik, wenigstens immer übers andere Jahr, täglich in einer Volksschule unterrichte, etwa so, dass er und der Seminarschullehrer die Functionen tauschen, scheint mir unerlässlich."

473. Die Wahl des Berufs (J. F. Ahrens, Zeitschr. f. gewerbl. Unterr. 1890/91, XII). Frühzeitige Vorsorge: Kinder (damit sie überhaupt tüchtige Berufsleute werden) von klein auf zu nützlicher Thätigkeit anzuhalten (im Haus). Wie man arbeiten lernt, wichtiger als was. Vortheile, wenn der Sohn den Beruf des Vaters erlernt (es ist „etwas Schönes", wenn sich ein Gewerbe von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzt; der Vater kann dem Sohne schmerzliche Erfahrungen, das „Lehrgeld zahlen", ersparen). — In der Berufsschule soll u. a. und ganz besonders die Überzeugung verbreitet werden: Ehre und Lohn der Arbeit müssen je nach der Natur der Arbeit verschieden, abgestuft sein — und zwar wird diese Abstufung bestimmt und bedingt „durch die Bethätigung des Geistes, die in und bei der Arbeit zum Ausdruck kommt." — Für Lehrlinge, die vom Zusammenleben mit der eigenen Familie oder mit derjenigen des Meisters ausgeschlossen, als angemessener Ersatz, ein „Lehrlingsheim". — Meister, die ihre Lehrlinge tüchtig ausbilden, sollen mit Prämien bedacht werden (wie es die badische Regierung thut).

474. Ist das Heer eine Schule? (Jessen, Freie päd. Bl. 1890, 51). Der Artikel wendet sich gegen das Märchen von den erziehlichen Leistungen der Caserne. „Übung im Dienen und Gehorchen macht den Menschen anstellig und brauchbar für andere, er wird geschult, aber nicht durchschult; er wird geprägt, aber nicht entwickelt; er wird ein handliches Werkzeug, aber keine bewegende Kraft; er wird gedrillt, aber nicht erzogen."

475. Eddaplaudereien (J. Stöckle, Rhein. Blätter 1891, III). Verf. wünscht mit Recht sorgsame Pflege der nordischen Mythologie und Sage in unseren Schulen. Aber — bemerkt er, leider ebenfalls mit Recht — es wird noch mancher Eimer Wasser den Rhein hinunterfließen, bis das echte Gold unserer deutschen Mythologie und Sage den Flitter der griechischen und römischen Götter verdrängt; oder wie ein neuerer Literaturhistoriker derb aber wahr sagt, „bis der germanische Thor und Wodan das liederliche Göttergesindel von Hellas und Rom zum Tempel hinauswirft".

476. Wie die Sprache altes Leben fortführt (R. Hildebrandt, Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr. 1891, III—V). Hier findet der Lehrer des Deutschen Aufschluss über Ursprung und Bedeutung folgender Wörter und Redensarten: Buchstabe — lesen — Vorbote — Vortheil — vornehm — Ölgötze (= Leuchter, Lichthalter) — einen Kreis schlagen (mit dem Zirkel) —

einem ein Schnippchen schlagen — es schwant mir — einem die Brücke treten — für jemand in die Schranken treten (und andere Turnierausdrücke).

477. Wie erzielen wir bessere deutsche Aufsätze in den Oberclassen? (Th. Vogel, Zeitschr. f. deutsch. Unterr. 1891, V). Die höheren Schulen, insbesondere Gymnasien sind gemeint. Antwort: der Jugend nicht mehr zumuthen, als sie heutzutage wirklich und ordentlich leisten kann — sie durch Strenge und Milde zur Äußerung eigner Gedanken anzuhalten („durch Strenge“: „mit allem sittlichen Ernst die geistige Faulheit zu bekämpfen, welche halbe und ganze Seiten mit literaturgeschichtlichem Heu und Stroh, unnützen Citaten und willkürlichen Abschreibungen ausfüllt“) — Pflege logisch-rhetorischer Übungen — Correctur der Arbeiten nach der stilistischen Seite praktisch (einfache Correcturzeichen, welche Sitz und Art des Übels angeben, das weitere aber dem Nachdenken des Schülers überlassen).

478. Die Berliner Schulconferenz und der geographische Unterricht (O. Schneider, Zeitschr. f. Schulgeogr. 1891, V). Verf. übt Kritik an den dilettantisch-pfuscherhaften Leistungen der bekannten kaiserlichen Schulconferenz. Von den sehr „gelehrten“ und „hochstehenden“ Herren wurde beschlossen: „Unbedingter, knechtischer Anschluss der Geographie an die Geschichte, eine ungemein geringe, nach den Rathschlägen mancher Mitglieder nicht zusammenhängende Lehr- und Lernzeit, Ausschluss der Geographie von der Reifeprüfung — und befürwortet wurde dazu eine dürftige, inhaltsleere, saft- und kraftlose Behandlung des erdkundlichen Lehrstoffes.“ „Und alledem ist selbst von den Mitgliedern der Versammlung, die durch die besondere Richtung ihres Wirkens als Lehrer oder durch ihre Thätigkeit und Erfahrung als Forscher zur Vertheidigung der Schulgeographie verpflichtet waren, nicht entgegengetreten worden!“

479. Die gewerbliche Rechnungsführung in der Fortbildungsschule (Repertorium d. Päd. 1890/91, IX). Grundlagen: wirkliche Thatsachen und Verhältnisse (des Schülers eigene Anschauungen, Beobachtungen, Erkundigungen). Ziel: den jungen Menschen zu befähigen, dass er seinerzeit für sein Berufsgeschäft wie für seine Hauswirtschaft Buch zu führen versteht. — Wesentlich eigene Arbeit des Schülers, und zwar eine zweifache: 1. äußerliche Ausstattung des Rechnungsbuches; 2. Ausführung sämmtlicher, auch der kleinsten Rechnungen. („Die Schüler sollen einsehen, dass eins ins andere greift, dass strenge Buchführung eine ebenso ernste wie nothwendige Arbeit ist, dass sich die kleinste Nachlässigkeit, Flüchtigkeit, Ungenauigkeit hintennach bitter rächt, in mehrfacher Beziehung.“) Die Zuthaten des Lehrers beschränken sich auf das Äußerliche, das Formelle: auf Worterklärungen, Andeutungen für die Anordnung, bezüglich dessen, was „üblich“ ist. — Hoher erziehlicher Wert des Unterrichts in der Buchführung.

Literatur.

Cauer, Friedrich, Hat Aristoteles die Schrift vom Staate der Athener geschrieben? Ihr Ursprung und ihr Wert für die ältere Athenische Geschichte. Stuttgart 1891, Göschen. 78 S.

Mit gründlicher Gelehrsamkeit und eindringendem Scharfsinne beleuchtet Verfasser die vor kurzem aufgefundene Schrift Ἀθηναίων πολιτεία nach ihrem Ursprung und Wert, wobei er zu dem Schlusse kommt, dass dieselbe nicht von Aristoteles selbst, sondern wahrscheinlich von einem Schüler desselben verfasst, dass ihr Wert zwar nicht gering sei, aber innerhalb bestimmter Grenzen liege. Natürlich ist mit dieser Untersuchung noch nicht das letzte Wort über das hoch interessante Document aus dem Alterthume gesprochen, aber ernste Beachtung und Würdigung verdient sie jedenfalls. λ.

Heydner, G., Das Lesebuch in der Volksschule. Nürnberg 1891, Fr. Korn. 74 S. 75 Pf.

In unseren Mittheilungen „Aus der Fachpresse" skizzirten wir kürzlich einen Aufsatz über das Lesen („Wie gelesen werden soll"). Dieser war dem — damals noch nicht zur Ausgabe gelangten — Schriftchen entnommen, welches wir nunmehr anzeigen und — um es vorauszusagen — aufs wärmste empfehlen. Verf. ist — was er selbst bekennt (S. 20) und bereits der erwähnte Pressbericht betont — ein thatkräftiger Schüler und Gesinnungsgenosse Rud. Hildebrands*), und da kann es ja gar nicht fehlen, dass er uns eine tüchtige Leistung darbietet. — Was er freilich im einleitenden Capitel bringt, ist nicht durchgängig gediegen (so über den Bildungswert der Unterrichtsfächer, besonders des Rechnens — S. 5).**) Wozu überhaupt diese Einleitung: wozu in einem knapp gehaltenen Schriftchen über das Lesebuch im allgemeinen von Überbürdung, einseitiger Verstandesbildung, allseitiger Bildung, „Wichtigkeit der Phantasie- und Gemüthsbildung" sprechen? Dieser Abschnitt gehört in der That nicht nothwendig zur Sache; ich beschäftige mich deshalb mit ihm nicht weiter. Auch bei dem ersten Hauptcapitel verweile ich nicht, da

---

*) Mit Recht gilt ihm Hildebrands Schrift vom deutschen Sprachunterricht „als Prüfstein dafür, ob einer das Zeug zu einem echten' Lehrer in sich hat" (S. 20).

**) Wir möchten hier gleich einschalten, in welchen Punkten H. nach unserer Ansicht irrt. Er überschätzt den Bildungswert des sogenannten Religionsunterrichts, „das Kartenzeichnen" (gelegentliche Äußerungen auf S. 5 und 36), das Lesebuch von Jütting und Weber (S. 28); er unterschätzt Andersen (S. 60). Und so gar gering geachtet — wie H. S. 7 behauptet — wird die Phantasie nicht. Auch müssen wir unserem Entsetzen über die Ungeheuerlichkeit „geeigenschaftet" (S. 61, = geeignet) Ausdruck geben. Wie kann so etwas einem Jünger Hildebrands passiren? — Andererseits fühlen wir uns dem Verf. sehr verbunden für eine Menge wertvoller „Zugaben" (vortreffliche, gelegentlich eingestreute Äußerungen über Dinge, die nicht nothwendig zur Sache gehören, und auf die wir nur deshalb in der Anmerkung verweisen). Wir meinen die feinsinnigen Bemerkungen über Naivetät (33) — die Anforderungen an eine „Materialsammlung zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens" (40) — Jugendschriftsteller (68) — Kinderzeitschriften (33) — die Frage im Unterricht (9) — Leitfäden (35) — Patriotismus in der Schule (37/38) — naturwissenschaftliche Bildung (59).

es unsere Leser bereits kennen (es ist eben jenes, welches die Frage behandelt, wie gelesen werden soll).

Das zweite Capitel stellt die Grundsätze für die Auswahl des Lesestoffes fest, und zwar — was Verf. bereits im Vorwort ankündigt — „die aus der Kindesnatur hervorgehenden Grundsätze“; das dritte handelt „von den Lesestoffen selbst“. Den Zweck aber, welcher dem Leseunterricht, bezw. dem Lesebuch zu setzen ist, finden wir folgendermaßen bestimmt: Das Bedürfnis zu lesen ist ein künstliches, von der Cultur geschaffenes Bedürfnis; die Kinder haben es nicht, die Schule muss es in ihnen erzeugen (S. 41). Und zwar handelt es sich hier deshalb wirklich um eine Pflicht der Schule, weil das gedruckte Wort „eine wichtige Quelle der Erfahrung, Erkenntnis und Bildung“ bedeutet. Dass die Kinder im späteren Leben aus dieser Quelle „in nutzbringender Weise zu schöpfen, die trübe von der klaren zu unterscheiden vermögen, darauf läuft schließlich aller Leseunterricht hinaus“ (S. 6). Gleichzeitig aber soll die Lesestunde eine „Erholungsstunde im edelsten Sinne“ (S. 54), darum das Lesebuch „ein Asyl der Heiterkeit“ (S. 58), folglich kein Lehrbuch sein (S. 39).

Die Mittel für diesen Zweck, die Lesestücke sind — wie erwähnt — nach den „aus der Kindesnatur hervorgehenden Grundsätzen“ zu wählen. Was verlangt das Kind? „Das untrüglichste Mittel, zu erfahren, wornach das Kind seine geistigen Arme ausstreckt, ist das Vorlesen von Seite des Lehrers. Was die Jugend nicht hören mag, das mag sie noch weniger leise lesen. Diese Maßregel genügt bei Herausgabe eines Lesebuches, fehlt es dem Herausgeber nur nicht an feinsinnigem Verständnis des Schönen und Gehaltvollen, an ausgedehnter Literaturkenntnis und pädagogischem Takt“ (S. 24). Das ist nur die allgemeine Regel. Im besonderen fordert die Kinderseele naturgemäß von den Lesestoffen Leben, Bewegung, Wechsel (S. 39), und zwar soll den Kindern (viel mehr als es bisher geschehen) ihr eigenes Leben, ihre Welt aus dem Lesebuche entgegentreten, das, was sie in freudigen und traurigen Stunden bewegt“ (S. 31)*); das Kind will, dass etwas geschehe, dass es etwas sehe, dass sein innerer Sinn, die Phantasie beschäftigt wird („ein Blick — und alles muss vor dem Kinde leben“); es will vom Gelesenen wie vom Leben unmittelbar berührt werden (S. 25), wünscht darum starke Eindrücke (doch nicht stark gewürzte Sachen), farbenreiche Bilder (S. 43). Das alles findet es aber nur im einzelnen und einzelsten (S. 25), nicht in Allgemeinheiten. „Das Kind greift nach auffallenden Einzelheiten, hält sich gleichsam daran fest, um dem Übermaß der Eindrücke nicht zu erliegen (S. 29). Damit wird aber keineswegs gefordert, dass alles gesagt werde, was zu sagen wäre; es muss etwas übrig bleiben, das die Phantasie zum Räthsellösen anregt (S. 38). — Das wären der Hauptsache nach die „aus der Kindesnatur hervorgehenden Grundsätze“ für die Auswahl der Lesestücke. Genügen diese jenen, so wird zugleich ein anderes Gesetz erfüllt, ein höheres, wenn man will: der Stoff besitzt ein rein menschliches Interesse; auch der ästhetisch Gebildete kann dann mit Vergnügen im Lesebuche lesen (S. 49). (Hiecke: „Stücke, die blos für die Jugend taugen sollen, taugen eben deshalb gar nichts.“ Vgl. Th. Storms „Grundgesetz“ S. 69.)

Seiner natürlichen Verfassung entsprechend fordert nun das Kind in erster Linie „Geschichten“ (S. 41). Indem Verf. auf diese Forderung näher eingeht, wird er zum wärmsten Anwalt der Märchen. Dass er dabei der Hauptsache nach nichts Neues vorbringt, ist begreiflich; immerhin spricht er wenigstens einen guten Gedanken aus, den die gewöhnlichen Schutz- und Trutzreden für die Märchen nicht enthalten. „Ist denn — fragt er — die Liebe, mit der die Kinder an den Personen des Märchens hängen, ist denn die dadurch gestärkte Kraft, sich hinzugeben, nichts wert?“ Bezüglich der übrigen epischen Stoffe wünscht H. — und wir rechnen ihm dies besonders hoch an — die

*) „Doch hüte man sich, das Seelenleben des Kindes zum Gegenstand der kindlichen Betrachtung zu machen, oder die Kinder gar zum Aussprechen darüber zu veranlassen.“

Berücksichtigung moderner Schriftsteller (und zwar solcher, die nicht eigentlich zu den sogenannten Jugendschriftstellern gehören). Er empfiehlt: Rosegger („Wie ich das erste Mal auf dem Dampfwagen fuhr"), Polack („Ein kühner Ritt und ein derber Denkzettel"), Theodor Storm („Von Kindern und Katzen und wie sie die Nine begruben"), Auerbach („Der Streit um einen Pfiff"); ferner Stücke aus Kerner („Bilderbuch aus meiner Knabenzeit"), B. Goltz („Buch der Kindheit"), Hopfen („Kleine Leute"), Stifter („Bunte Steine"), L. Richter („Erinnerungen eines deutschen Malers"), aus Scheffels Ekkehard: „Klosterleben", „Hunnenschlacht". Von Goethe und Schiller dagegen „eignet sich nur wenig zur Aufnahme". Ganz recht! Doch sind wir mit Heydners Auswahl (S. 71) nicht ganz einverstanden. — Sehr beachtenswert sind weiterhin die Äußerungen über den Wert der Lyrik (S. 36/37). „Die Wirkung der Lyrik auf die Jugend wird nach meiner Erfahrung und Überzeugung weit überschätzt. Ich möchte ihr Auftreten eingeschränkt wissen und ihre Aufnahme einer besonderen Sorgfalt und Überlegung empfehlen." — Dass H. alles Sentimentale, Verfrühte, Unmoralische verwirft, ist ja selbstverständlich. Fabeln sollen wenigstens aus dem Lesebuch des 2. und 3. Schuljahres ausgeschlossen bleiben. Und dass H. auch gegen die „Überfütterung mit Moral und moralischen Erzählungen" eifert (S. 44 f.), ist von ihm nicht anders zu erwarten. „Namen wie Curtman, Dinter, Harnisch, Lüben, Kellner sollte man in unseren Lesebüchern nicht mehr begegnen" (S. 29). Er hätte mindestens auch Krummacher und Chr. v. Schmid hinzusetzen dürfen. (Thatsächlich bricht er den Stab über den ersteren später — S. 46 —; und von den Erzählungen des letzteren sagt er — S. 47 —, dass man sie „auch entbehren" könne.) — Schließlich die „Realienfrage". H. widmet ihr — was leider immer noch zeitgemäß ist — einen längeren Abschnitt (S. 54 f.). Er wünscht die Aufnahme von Stücken aus den sogenannten Realien; aber „alles, was im lebendigen Unterricht geboten wird und geboten werden kann, sollte vom Lesebuch ausgeschlossen sein". Welche Ansprüche an die aus der Naturkunde entnommenen Darstellungen zu erheben sind, zeigt er S. 30. Vortrefflich geeignete Autoren führt er S. 55—57 auf („vor allen Herm. Wagner, den enthusiastischen Natur- und feinsinnigen, humorvollen Kinderfreund").

In Summa: H. bezeichnet genau und vollständig die wesentlichen Merkmale eines Musterlesebuches, und zwar eines erreichbaren Ideals. Aber — wenn wir dieses (vielleicht von H. selbst verfasste) auch haben werden, so (fürchte ich) werden wir es doch nicht haben: aus Mangel an Einsicht vornehmlich bei den Schulbehörden. Das Lesebuch soll — man sehe nur ein im Privat- oder im Staatsverlag erschienenes an — „Religion" und „Patriotismus" pflegen, „den Unterricht in den Realien unterstützen" und außerdem „grammatische Belehrungen und Beispielsammlungen" bieten — alles möglichst schablonenhaft, trocken, farblos. Und leider herrscht auch unter der Lehrerschaft die Liebhaberei für solche geringe Fabrikarbeit entschieden vor. Nur dass es jetzt keine Entschuldigung mehr dafür gibt: Heydners Schriftchen hat die Lesebuchfrage vollkommen befriedigend gelöst. R. D.

Feukner, Dr. Hugo, Realschullehrer in Braunschweig, **Arithmetische Aufgaben** zum Schulgebrauche und zum Selbstunterricht. A. Ausgabe für Gymnasien, Realgymnasien und Ober-Realschulen. 342 S. 3 M. B. Ausgabe für Realschulen und höhere Bürgerschulen. 230 S. 2 M. Braunschweig 1890, Salle.

Der Verfasser folgt den didaktischen Grundsätzen des Dir. Krumme: „Zur Lösung der Aufgaben muss der Schüler methodisch angeleitet werden; er muss die Möglichkeit sehen, durch ernstes Nachdenken zum Ziele zu gelangen. Der Schüler muss sich bewusst sein, eine erlernte Methode anzuwenden, daher sind Aufgaben zu verwerfen, welche besondere Kunstgriffe erfordern. — Auf Übungen im Ansetzen der Gleichungen ist ganz besonderer Wert zu legen." — Der Stoff zu den Aufgaben ist zum großen Theil der Geometrie, Physik und Chemie entnommen, wodurch in der That ein erheblicher Beitrag zur Concentration des Unterrichtes geliefert wurde. Der Inhalt des Buches verbreitet sich über

die sieben Rechnungsarten, nebst Einschaltung an richtiger Stelle über Theilbarkeit, Maß, Vielfaches und Proportionen, sodann über die Gleichungen ersten und zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten, über die Progressionen, Zinseszins- und Rentenrechnung, somit das Pensum von Tertia und Secunda umfassend; für den Gebrauch der Prima soll ein zweiter Theil binnen kurzem folgen.

Der Inhalt beschränkt sich nicht blos auf Stellung von Aufgaben, sondern enthält zu Beginn jeder Gruppe die einschlägigen Lehrsätze nebst ihrer Begründung; und wir vermögen mit Vergnügen anzuerkennen, dass der Verfasser sich auf der Höhe der wissenschaftlichen Entwickelung seines Gegenstandes bewegt, nur an einer Stelle hätten wir eine Änderung gewünscht. Bei Erklärung der Multiplication negativer Zahlen heißt es: „Es hat keinen Sinn zu sagen, dass eine negative Zahl eine negative Anzahl mal, als Summand, gesetzt werden soll.“ — Allerdings, aber das Commutationsgesetz führt sehr leicht darauf, dass es heißen muss: Es hat einen Sinn zu sagen, dass eine negative Zahl eine Anzahl mal, als negativer Summand, das ist als Subtrahend, gesetzt werden soll.

In Verfolg der früher angeführten Grundsätze hat die Mannigfaltigkeit der Textirung von Gleichungsaufgaben abgenommen. Es wird eine Aufgabe in allgemeinen Zahlen gestellt, woran sich mehrere Angaben von dekadischen Werten reihen, welche wie Substitutionswerte für eine gefundene Formel auftreten. Allerdings sind die vorgeführten Texte mit größter Sorgfalt bezüglich ihrer Schwierigkeit in der Aufeinanderfolge geordnet; aber es entfällt, dass dieselbe Sache dem Schüler in verschiedener Wortfassung geboten wird, was immerhin ein wichtiges Moment für Entwickelung logischen Denkens bildet; weil der Lernende dann gezwungen ist, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu sondern und in der Verschiedenheit der Form die Einheit des Gesetzes zu suchen und zu finden.

Die B-Ausgabe ist mit der A-Ausgabe in den ersten hundert Seiten wörtlich übereinstimmend, von da an, das ist von den Potenzen und Wurzeln angefangen, bleiben die schwierigeren Aufgaben der A-Ausgabe in der B-Ausgabe weg, endlich fehlen in dieser die Gleichungen zweiten Grades mit mehreren Unbekannten und deren Anwendung gänzlich.

Die vorliegende Sammlung ist vollkommen geeignet, den besten bisher bekannten Sammlungen angereiht zu werden und mit denselben in Wettbewerb zu treten; sie ist ganz vorzüglich geeignet, den Schüler zur Überwindung größerer Schwierigkeiten stufenweise anzuleiten, und sie verdient daher ganz besonders zum Selbststudium beste Empfehlung; auch halten wir uns für verpflichtet, die Fachgenossen auf diese bedeutende Erscheinung im Gebiete der didaktischen Literatur aufmerksam zu machen. Wenn auch nicht jeder Lehrer sofort das Buch für seinen Schulunterricht einführen mag, so wird er es doch gewiss bei Stellung von Aufgaben nützlich verwenden können. H. E.

Heussi, Dr. Jacob, ehem. Conrector am grossherzogl. Friedrich Franz-Gymnasium zu Parchim, Leitfaden der Physik. 12. wesentlich verbesserte Auflage. Mit 152 in den Text gedruckten Holzschnitten. Bearbeitet von H. Weinert, Braunschweig. Braunschweig 1889, Otto Salle. VIII und 139 S. 1 M. 50 Pf.

In recht gedrängter, aber doch ausreichend deutlicher Weise sind die Lehren der Physik in systematischer Reihenfolge besprochen. Wird auch nicht überall vom Versuche ausgegangen, so sind doch stets den Gesetzen Besprechungen der Erscheinungen zugrunde gelegt. Zahlreiche Illustrationen helfen das Verständnis erleichtern. Den neuesten Erfindungen ist gebürend Rechnung getragen. Für untere Schulen, welche noch keine mathematische Begründung vertragen, sondern blos aus dem Experimente oder der sachgemäßen Erklärung der Erscheinungen der Natur den Beweis für die Wahrheit der Lehrsätze schöpfen können, wird das Buch ausreichendes Material und reiche Belehrung bieten und hat selbe auch schon geboten, wie der Umstand beweist, dass das

Buch schon in 12. Auflage vorliegt. Die Ausstattung, besonders die Holzschnitte, sehr gelungen. C. R. R.

Eiben, C. E., Seminarlehrer in Aurich, Physikstunden, angeschlossen an die Erscheinungen des täglichen Lebens. Mit 35 Figuren. Hannover 1890, Carl Meyer (Gustav Prior). VIII und 182 S. 1 M. 60 Pf.

In sehr praktischer Weise bespricht der Verf. die verschiedenen physikalischen Erscheinungen des Lebens, ohne sich strenge an eine systematische Anordnung des Lehrstoffes zu halten. Capiteln über die Wirkungen der Schwerkraft auf feste, tropfbare und luftförmige Körper folgen solche über das Licht, den Schall, die Wärme, den Magnetismus, die Elektricität und den Galvanismus. Wol ist zu bemerken, dass manche neuere Erfindungen, wie z. B. Telephon u. dgl., nicht berücksichtigt sind; auch sind der Abbildungen etwas zu wenige eingefügt. Sonst ist die Darstellung gut und verständlich, hier und da vielleicht etwas zu populär gehalten. Die Ausstattung des Buches ist anerkennenswert. C. R. R.

Sprockhoff, A., Grundzüge der Mineralogie. Übersichtliche Anordnung und ausführliche Darstellung des Hauptsächlichsten aus dem ganzen Gebiete. Einzelbeschreibungen, Gruppenbilder, Bau und Bildung der Erdrinde mit besonderer Berücksichtigung der chemischen Zusammensetzung wie der Gewinnung und Verwendung technisch wichtiger Mineralien, mit einem Vorbereitungscursus: Die wichtigsten Mineralien und ihre gewerbliche und wirtschaftliche Bedeutung in 25 ausgewählten Vertretern. 2., vollständig umgearbeitete und verbesserte Auflage mit 215 Abbildungen. Hannover 1891, Carl Meyer (Gustav Prior). XVI u. 272 S. 3 M., geb. 3 M. 50 Pf.

Die Sprockhoffschen Lehrbücher verfolgen durchaus praktische Zwecke und sind, möchte man sagen, für Schule und Haus geschrieben. So auch die vorliegende Mineralogie. Die erste Abtheilung liefert Einzelbilder der Kreise und Classen, an welche deren Darstellungs- und Gewinnungsweisen oder deren Verarbeitung (wie z. B. bei der Steinkohle das Leuchtgas, beim Quarze Glasbereitung u. dgl.) angeschlossen sind. Die Gruppenbilder führen uns in die eigentliche systematische Mineralogie, sie theilen sich in die der einfachen Mineralien, die der zusammengesetzten Mineralien oder Gesteine und endlich der organischen Mineralien oder Versteinerungen. Die letztere Bezeichnung scheint uns etwas gewagt, da „organische Mineralien“ im Namen einen Widerspruch enthält und man unter „Versteinerungen“ mehr versteht als Steinkohlen und Harze. Sehr interessant und belehrend ist der Abschnitt über „Bergbau und Hüttenwesen“. In der „allgemeinen Mineralogie“ (I. Abtheilung) werden recht übersichtlich die allgemeinen Verhältnisse der Mineralien (Formen, physikalische Eigenschaften u. s. w.) besprochen; die 2. Abtheilung enthält die Geognosie oder Erdkunde, die 3. Abtheilung die Geologie oder Geschichte der Erdbildung. Überall ist ausreichend das Wichtige in einer sehr entsprechenden Form abgehandelt und so das Buch für die Hand des Lernenden ein höchst nutzbringender Leitfaden und ein gutes Wiederholungsbuch. Die zahlreichen, zumeist sehr gelungenen Abbildungen erleichtern das Verständnis besonders in den praktischen Theilen in vorzüglicher Weise. Es kann, da auch sonst die Ausstattung eine anerkennenswerte bei billigem Preise ist, dieses Werk aufs beste empfohlen werden. C. R. R.

Sprockhoff, A., Einzelbilder aus dem Mineralreiche. 3., vollständig umgearbeitete Auflage. Mit 43 Abbildungen. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 64 S. 40 Pf.

Dieses Büchlein ist eigentlich der erste Theil der „Grundzüge der Mineralogie“ und in denselben um fünf Bilder vermehrt enthalten. Die Beschreibungen sind sehr gelungen, besonders die praktische Richtung, welche das Büchlein einhält, höchst lobenswert. Ausstattung sehr gut. C. R. R.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift
für
Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XIII. Jahrgang.

12. Heft, September 1891.

Leipzig.
Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 12. Heftes.

Über die Motive Pestalozzi's zu seinen Bestrebungen und sein Verhältnis zur Gegenwart.

Von ***Richard Köhler****-Coburg.*

Betrachten wir die großen Männer der Vergangenheit im Verhältnisse zu ihrer Mitwelt, so erkennen wir leicht, dass sie sich keineswegs unabhängig von dieser entwickelten, sondern dass sie entschieden im Boden ihrer Zeit wurzelten, und dass die Anregung, die sie durch die Zeitströmung erhielten, eine mächtige war. Sie erscheinen darum jedoch nicht kleiner unter dieser Betrachtung; denn diese zeigt zugleich, dass sie ihrer Mitwelt weit mehr gegeben haben, als sie von ihr empfingen, und dass ihr Einfluss weit über ihre Zeit hinausging, sowie auch, dass der Anstoß, den sie von jener Zeit erhielten, bei ihnen nicht selten nach der ganz entgegengesetzten Richtung hin wirkte.

Wenn Gervinus die literarische Zeitströmung in Deutschland aus der Jugendzeit Goethe's und Schillers als die der „angetäuschten Kraft und Naturroheit“ bezeichnet und in ihren Erzeugnissen nichts findet als „sonderbare Auswüchse, von denen unsere größten Meister nicht ganz frei blieben“, so gehört dieses Urtheil zu den einseitigsten und oberflächlichsten, die er überhaupt gefällt hat. Nicht blos nach den dichterischen Verirrungen eines Klinger und Lenz oder nach den sonstigen Ausschreitungen jener Richtung, sondern nach ihrer Gesammtheit und unter unbefangener Würdigung derjenigen Schöpfungen unserer größten Dichter und Denker, welche unter ihrem Einflusse entstanden sind, haben wir jene Literaturperiode zu beurtheilen, wenn unser Urtheil ein gerechtes und unbefangenes sein soll.

Es unterliegt aber keinem Zweifel, dass die Wirkung der erschütternden Äquinoctialstürme, welche einem für alle Culturvölker anbrechenden Geistesfrühlinge vorangingen, jenes allgemeinen Strebens, das wir, je nach den verschiedenen Erscheinungen, in denen es sich äußerte, unter den Namen des Sturmes und Dranges, der Aufklärung,

der Revolution und unter noch anderen Bezeichnungen kennen, nicht nur eine so mächtige und tiefgreifende, dass sich ihr gerade die erleuchtetsten Geister jener Zeit am wenigsten entziehen konnten, sondern auch trotz aller Auswüchse, zu denen sie Veranlassung gab, nach mehreren Seiten hin eine entschieden segensreiche war.

Eines der auffallendsten Beispiele dafür, wie mächtig die erwähnte Bewegung auf die geistige Entwickelung der hervorragendsten Vertreter jener Epoche zu wirken vermochte, bietet Goethe. Während seiner Leipziger Zeit erscheint dieser noch als ein ganz artiges Talent und kaum als etwas mehr. Die Muse des Verfassers der „Laune des Verliebten", der „Mitschuldigen" und der damals entstandenen leichten und gefälligen lyrischen Dichtungen schmiegt sich noch gefügig in die bisherigen conventionellen Regeln der Kunst und des herrschenden Rococogeschmackes. Nur vereinzelte Spuren, wie das Gedicht an seinen Freund Behrisch, deuten den künftigen höheren Geistesflug des Dichters an, der vorläufig noch sein Ideal in Wielands Musarion erblickt. Allein während seines Straßburger Aufenthaltes tritt uns mit einem Male ein ganz anderer in ihm entgegen. Nachdem Rousseau und andere in Frankreich das Evangelium der Natur mit Flammenzungen gepredigt hatten, hatte dieses auch in Deutschland seine begeisterten Verehrer und Verkündiger gefunden. Rückkehr zur Natur! Durchbruch zur Originalität! wurden bald die allgemeinen Losungsworte, und es konnte nicht fehlen, dass die neue Lehre gerade in einer für seine Zeit so typischen Persönlichkeit wie Goethe, der bald die verschiedensten Strahlen der geistigen Erleuchtung jener Zeit in sich vereinigen sollte, einen überaus günstigen Boden, dass sie in dem originellsten und vielseitigsten Dichter unserer Nation ihren berufensten Dolmetscher fand. Der Druck der Unnatur, gegen den man stumpf und unempfindlich geworden war, machte sich plötzlich lebhaft bei ihm fühlbar. Durch den innigen Verkehr mit der Natur und das Versenken in eine Poesie, die sich unmittelbar auf die Natur stützt*), ging ihm erst ein Licht über das Wesen der wahren Poesie auf:

Und wenn Natur dich unterweist,
So geht die Seelenkraft dir auf,
Wie spricht ein Geist zum andern Geist.

Alles Anempfundene wird plötzlich abgestreift, jede Schablone weggeworfen, und der Dichter erscheint in seiner eigensten Gestalt. In rascher Folge entstehen seine Prometheusdichtungen, sein Götz von

*) Durch sein Studium des Alten Testamentes, des Volksliedes und Shakespeares.

Berlichingen, und vor allem wird der Grund zu dem erhabensten Werke seines Lebens gelegt, Schöpfungen, welche von dem bisher von ihm Hervorgebrachten grundverschieden sind. „Er nahm Adlers Flügel an sich“, sagt das älteste Faustbuch von seinem Helden, und diese Worte passen auch vollständig auf den Dichter des Faustdramas. Wie mit einem Schlage ist das schlummernde Genie in Goethe erwacht und an die Stelle des bisher von ihm gezeigten bloßen Talentes getreten. Sein Pegasus, der bisher im zierlichen Paradeschritt gegangen ist, zeigt plötzlich jene gänzliche Veränderung seiner Natur, welche Goethe's großer Zeitgenosse mit den Worten geschildert hat:

Nicht mehr das vor'ge Wesen, königlich,
Ein Geist, ein Gott erhebt es sich,
Entrollt mit einem Mal in Sturmes Wehen
Der Schwingen Pracht, schießt brausend himmelan.

Jener mächtige Drang nach unmittelbarer Naturanschauung und Naturerkenntnis, welchen Goethe aus seinem eigenen Innern als ein ganz neues Element in den Stoff der alten Faustsage hineingebracht hat, wodurch er diesen Stoff schon in der ältesten Fassung seines Dramas wesentlich umgestaltete, noch ehe er, gleichfalls im Geiste eines erleuchteteren Jahrhunderts, durch den Hinweis auf die erlösende Macht eines rastlosen sittlichen Strebens noch ein drittes Element hinzufügte, beherrschte besonders auch Pestalozzi. „Die Epoche, in der wir lebten, kann man die fordernde nennen; denn man machte an sich und andere Forderungen auf das, was noch kein Mensch geleistet hatte. Es war nämlich vorzüglichen denkenden und fühlenden Geistern ein Licht aufgegangen, dass die unmittelbare originelle Ansicht der Natur das Beste sei, was der Mensch wünschen könne“, sagt Goethe, und unter diese vorzüglichen denkenden und fühlenden Geister gehörte in erster Linie der große Reformator der Pädagogik. Die unwiderstehliche Sehnsucht nach auf unmittelbarer Naturerkenntnis begründeter Wahrheit und das gewaltige Ringen nach dieser Wahrheit, denen der Dichter des Faust Ausdruck verliehen hat:

Enthülle dich!
— — — — — — — —
— — — — — — — —
— — — — — — — —
Ich fühle ganz mein Herz dir hingegeben!
Du musst, du musst, und kostet' es mein Leben!

sie treten auch bei Pestalozzi mit besonderer Stärke hervor.

Der allgemeine Zug, der durch jene Zeit hindurchging, erfasste auch die Philosophen, wie vornehmlich das Beispiel Kants bezeugt;

aber er wirkte noch ungleich stärker auf die künstlerisch veranlagten Naturen. Dass Pestalozzi seinem ganzen Wesen nach weit mehr zu den letzteren als zu den ersteren gehörte, unterliegt keinem Zweifel. Sehr bezeichnend hierfür ist es, dass dasjenige Werk von ihm, welches die weiteste Verbreitung fand und ihm die meisten Herzen eroberte, eine dichterische Schöpfung war. Gewiss hatte er als hervorragender denkender Geist auch wesentlichen Antheil an der Philosophie, und was er dieser Wissenschaft durch sein rastloses Streben nach Wahrheit geleistet hat, war und ist geeignet, vielen Philosophen reichen Stoff zu verschaffen. Allein er war nichts weniger als einer der geborenen Philosophen, welche bei ihren Forschungen mit logischer Consequenz Glied an Glied in ihrer Gedankenreihe aneinander fügen und das Ganze zu einem geschlossenen System abrunden. Sein Streben und Schaffen hat vielmehr etwas Instinctives, wie es durchaus nicht in der Natur des geborenen Logikers, wol aber in der des künstlerischen Genies liegt. Mit diesem theilt er auch, worauf eben die Art seines Schaffens beruht, das entschiedene Überwiegen der Sensibilität, und alle die Wahrheiten, die wir ihm verdanken, haben bei ihm ihren Weg vom Herzen durch den Kopf genommen. Daher auch das Sprungweise und Unvermittelte, das so häufig bei ihm hervortritt, wo er uns nicht die fertigen Resultate seiner Nachforschungen*) vorlegt, sondern uns unmittelbar an dem Entwickelungsprocesse seiner Gedankenarbeit theilnehmen lässt. Dazu kommt außerdem noch, um das Verständnis der Werke eines Mannes zu erschweren, der nicht blos mit dem Kopfe, sondern auch mit dem Herzen zu schaffen pflegte, dass es ihm oft recht sauer wurde, nicht nur mit der Überwucht seiner Empfindungen und Gedanken, sondern auch mit den Worten zu ringen. Mit dem künstlerischen Genie aber hat Pestalozzi auch die hohe Objectivität**) und diejenige Sicherheit des Urtheils gemeinsam, welche auf einem außergewöhnlich tiefen und reinen Empfinden beruht. Was er an logischer Schärfe vermissen lässt, ersetzt er überreichlich durch seinen genialen Tiefblick. Fehlt auch bei ihm, der Verschiedenes zu übergehen pflegt, was er klar erschaut hatte, weil er es auch für andere als selbstverständlich betrachtete, nicht selten die äußere logische Verbindung, so vermissen wir doch gerade bei ihm nicht leicht das innere, geistige Band, wenn es auch dem Leser überlassen bleibt, dasselbe in Gedanken zu ergänzen. Überhaupt erscheint die ganze

*) Ich spreche nicht etwa blos von dem Werke, das speciell diesen Titel trägt.

**) „Genialität ist Objectivität". Schopenhauer, Über den Willen in der Natur.

Theorie Pestalozzi's, so wenig sie auch in ihrer äußeren Form einer schulgerechten Systematik entspricht, bewundernswert durch ihre innere Einheit.

Es ist aber unverkennbar, dass die Sicherheit, mit welcher Pestalozzi das Rechte zu treffen weiß, wenn sie auch schon tief in der Eigenart seines Genies begründet war, durch das seine ganze Zeit beherrschende Streben, dem Gang der Natur auf das sorgfältigste nachzuspüren und diesem zu folgen, wesentlich gefördert wurde. Auch er war, wie der Dichter, auf das lebhafteste von jener Wahrheit erfüllt:

Und wenn Natur dich unterweist,
So geht die Seelenkraft dir auf.

Und wie die Gedichte, welche Goethe in seinem heißesten Schöpfungsdrange empfing, nicht gemacht, sondern geworden sind, so sind auch die von Pestalozzi aufgestellten Grundsätze, weil auf treue Beobachtung der Natur gegründet, nicht willkürlich erdachte, sondern gefundene. Es verhält sich mit diesen Grundsätzen ganz ähnlich, wie mit der bekannten Erzählung vom Ei des Columbus, welche dadurch, dass sie längst als unhistorisch nachgewiesen ist, nicht das Mindeste an treffender Charakteristik verliert. Gerade die tiefsten Wahrheiten der Lehre Pestalozzi's erscheinen so natürlich und selbstverständlich, dass sich leicht ein jeder zu der Annahme versucht fühlt, genau dasselbe habe er eigentlich auch gemeint, und Pestalozzi habe ihm nur das Wort vorweg genommen, und sich nur darüber wundert, dass nicht tausend andere vor Pestalozzi auf das Gleiche gekommen seien. Allein eben der Umstand, dass diese Tausende nicht darauf kamen, beweist dass die Sache doch nicht so ganz einfach ist, wie es scheint. Wer heutzutage empirische Psychologie studirt, ist geneigt, sich darüber zu wundern, dass man jemals einen anderen Weg für die Behandlung der Psychologie als den von ihm vorgefundenen habe einschlagen können. Aber vor Pestalozzi suchte man allgemein die Psychologie auf Grund philosophischer Speculation aufzubauen, statt sie als Naturwissenschaft zu behandeln, während es diesem als ganz selbstverständlich galt, dass nur die Erfahrung zu einem fruchtbaren Gedeihen derselben führen könne. Dass die Grundwahrheiten seiner Theorie durchaus nicht so sehr nahe liegen, wie es den Anschein hat, zeigt sich aber besonders, wenn jemand versucht, die Grundsätze Pestalozzi's noch zu vervollkommnen. Man vergleiche beispielsweise den bekannten Satz Pestalozzi's: „Erziehung und nichts Anderes ist das Ziel der Schule!“ mit Sätzen wie dieser: „Die Aufgabe der Schule besteht

darin, den Schüler so viel von dem Wissenswertesten zu lehren, als die Grenzen der Schulzeit und die normalen Anlagen des Menschen gestatten, und zugleich auch die Seelenkräfte zu entwickeln". Dieses „zugleich auch" ist köstlich; es kennzeichnet so recht den Kleinmeister, der mehr bietet, als der große Reformator; nur schade, dass sich auch hier die alte Wahrheit bewährt, dass die Hälfte oft mehr ist als das Ganze. Der echte Reformator kennt kein „zugleich auch", keinen Compromiss, keine doppelte Wahrheit in einer einfachen Sache. Kehren wir auch den zuletzt angeführten Satz um und sagen: Aufgabe der Schule ist es, die Kräfte des Zöglings zu entwickeln, und zugleich auch u. s. w. — so kommt er scheinbar jener Grundwahrheit, der Lehre Pestalozzi's viel näher; allein das Hinterthürchen bleibt, und es thut wenig, ob dasselbe etwas weiter oder enger ist, wenn es nur gerade weit genug ist, um jeden einzelnen hindurchzulassen. Das genügt, um für die Mehrzahl jenes Hinterthürchen, über das man die Worte setzen könnte: Viel hilft viel! als Hauptportal der Schule erscheinen zu lassen, und um das Einpauken, diesen von unserer Zeit so sehr gehätschelten Wechselbalg, an die Stelle der Erziehung zu setzen. Wol mancher mag schon über Friedrich Wilhelm I. gelächelt haben, nach dessen Befehl der damalige Kronprinz wöchentlich $10^1/_2$ Religionsstunden zu genießen hatte, was gewiss komisch genug erscheint, wenn man bedenkt, wie dieser auf die Wirkung durch Massendruck berechnete Religionsunterricht bei dem fürstlichen Zöglinge anschlug. Aber die wenigsten erwägen, wie sehr auch die jetzige Schule dem Principe huldigt: „Die Menge thut es!" und in wie wenig genügender Weise noch dasjenige aus dem Unterrichtsstoffe entfernt ist, was nicht der Erziehung dient, und zwar dieses Wort nur in seinem weitesten Sinne genommen, welchen ihm Pestalozzi beilegt; denn von Erziehung im engeren Sinne kann in der Regel noch viel weniger die Rede sein. Der erwähnte Satz Pestalozzi's, an dem man nicht drehen und deuteln darf, wenn man nicht von vorne herein von dem Fundamente seiner ganzen Lehre abweichen will, ist einer der sprechendsten Belege für die Wahrheit von dem in meinem vorigen Artikel („Militarismus und Schule") in dieser Zeitschrift*) angeführten Ausspruche Schillers, dass das Genie, während der Schulverstand immer vor Irrthum bange, ... viele Worte macht, um ja nicht zu viel zu sagen, und dem Gedanken, damit er ja den Unvorsichtigen nicht schneide, lieber seine Kraft und die Schärfe nimmt, dem seinigen mit einem einzigen

*) Jahrg. XIII. S. 1 ff.

glücklichen Pinselstrich einen ewig bestimmten, festen und dennoch ganz freien Umriss gibt. Übrigens gehört jener Satz trotz der Einfachheit seiner Form durchaus nicht unter diejenigen, welche dem Kopfe Pestalozzi's plötzlich, wie Pallas dem Haupte des Zeus, entsprungen sind, sondern er ist vielmehr die Frucht langen und reiflichen Nachdenkens. Es ist eigenthümlich, wie derselbe Schriftsteller, welcher, so lange er uns noch als ein nach Wahrheit Suchender entgegentritt, nicht allein mit der Überfülle seiner Empfindungen und Gedanken, sondern auch mit dem Ausdrucke ringt, zur rechten Stunde auch das rechte Wort findet. Hat er der Erkenntnis einer Wahrheit lange und eifrig nachgestrebt, so kommt ihm die plötzliche Erleuchtung und mit ihr die feste Überzeugung: Nur so verhält es sich; daran lässt sich nicht rütteln, und mit derselben Sicherheit, wie den einzig richtigen Gedanken trifft er auch sofort das entsprechende Wort, das nicht weniger durch seine Einfachheit überrascht, als der Inhalt durch seine Tiefe und Wahrheit.

Kommt es uns bei genauer Betrachtung seiner Lehre fast vor, als habe er mit mehr Augen gesehen, als dem Menschen verliehen sind, als seien die Ergebnisse seiner Forschungen nicht die eines einzelnen, sondern ganzer Generationen, so erklärt sich diese Erscheinung nicht blos durch das Genie Pestalozzi's und den Umstand, dass die Entwickelung dieses Genies durch die Forderung jener Zeit, überall der reinen Natur getreulich nachzufolgen, mächtig gefördert wurde, sondern sie beruht noch auf einem wesentlich anderen Grunde. Größer noch als durch die Fähigkeiten, die ihm vor Tausenden verliehen waren, erscheint er durch die Anwendung der Gaben, die er mit jedem anderen gemein hatte, durch die Bethätigung der sittlichen Kräfte des Menschen. Man wird sich vergeblich in der Welt- und Culturgeschichte nach jemand umsehen, von dem man sagen könnte, dass er den höchsten und strengsten Forderungen des Stifters der christlichen Religion im höheren Maße gerecht geworden sei, als Pestalozzi. Die weltumfassende innige Menschenliebe, von welcher er durchdrungen war, führte ihn zu einer Selbstentäußerung, deren Größe ihm selbst nicht bewusst war und nicht bewusst sein konnte, da er, gemäß dem sinnvollen Ausspruche altindischer Weisheit: „Das bist du!“ (tat-twam-asi), nach welchem diese das Verhalten des einzelnen gegen seinen Nebenmenschen geregelt wissen will, und der entsprechenden Forderung des Christenthums, wie auch des Judenthums (3. Mos. 19, 18): „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst!“ die Sache der ganzen Menschheit so sehr zu seiner eigenen gemacht hatte, dass er

in seinem Nächsten nicht mehr den Nächsten, sondern sein eigenes Ich erblickte und fremdes Wol und Wehe in einem Grade empfand, wie andere nur das eigene zu empfinden vermögen. Der Umstand, dass er für viele empfand, dachte und arbeitete, trug mächtig dazu bei, seinem Blicke eine Tiefe und Sicherheit zu verleihen, wie sie sonst dem Individuum versagt zu sein pflegt. Der gleiche Umstand erhöhte noch den Idealismus, der tief in seinem Wesen begründet war, und bewahrte ihm die Jugendkraft seines Strebens bis in das höchste Alter, so dass die Worte, welche Goethe seinem verewigten Freunde nachrief, auch auf ihn ihre vollste Anwendung finden:

Nun glühte seine Wange roth und röther
Von jener Jugend, die uns nie entfliegt,
Von jenem Muth, der früher oder später
Den Widerstand der stumpfen Welt besiegt,
Von jenem Glauben, der sich, stets erhöhter,
Bald kühn hervordrängt, bald geduldig schmiegt,
Damit das Gute wirke, wachse, fromme,
Damit der Tag dem Edlen endlich komme.

Ohne seine völlige Hingebung an das Allgemeine, ohne dass sein ganzes Leben mit seiner Lehre durchaus eins gewesen wäre, wäre auch die hohe Objectivität und die eiserne Consequenz in seinen socialpolitischen Ideen und in seinen Betrachtungen über den Entwickelungsgang der Menschheit, in denen er gleichfalls eine überraschende Ähnlichkeit mit dem ihm geistesverwandten Schiller zeigt, obwol ein Einfluss von keinem dieser beiden großen Männer auf den anderen in dieser Hinsicht anzunehmen ist, nicht vollkommen erklärlich.

Auch in der Ethik Pestalozzi's, auf welche sich diese Ideen sowie seine damit in Zusammenhang stehende pädagogische Theorie stützen, ist der Einfluss seiner Zeit mit ihrer Forderung, überall der Spur der Natur nachzugehen, unverkennbar. In einem so tiefen und innigen Gemüthe, wie dem seinigen, musste sich die Erinnerung an die Kindheit und an die Wonne der Kindesunschuld mit besonderer Lebhaftigkeit erhalten, zumal ihm die dem Genie überhaupt eigene Nachhaltigkeit eines regen Empfindungslebens bis in das höhere Lebensalter das Verständnis der Kinderseele und des kindlichen Wesens bewahrte. Kam dazu noch die energische Forderung seines Zeitalters, dass man die Winke der Natur sorgfältig zu beachten habe, so lag es nahe, dass er seine ganze Sittenlehre zunächst an den Zustand der Kindesunschuld anknüpfte und in der kindlichen „Harmlosigkeit“, dieses Wort zunächst in seiner ursprünglichen, buchstäblichen Bedeutung genommen, woraus sich dann die andere, die gebräuchliche von selbst

ergibt, das reinste Ideal der Sittlichkeit erblickte. Ein Mann von dem Herzen und dem Kopfe eines Pestalozzi konnte sich unmöglich mit der finsteren kirchlichen Doctrin befreunden, dass der Mensch von Haus aus nur zum Bösen geneigt sei; vielmehr musste er zu der Überzeugung gelangen, dass derselbe als vollkommenes Wesen aus den reinen Händen der Natur hervorgegangen sei. Freilich ist diese Vollkommenheit nur eine sinnliche, wenn sie auch als solche eine unbedingte*) ist; zur sittlichen Vollkommenheit, wenn auch nur zu einer verhältnismäßigen*), kann sich der Mensch nur aus eigner Kraft emporschwingen. So lange das Kind oder der reine Naturmensch noch im Zustande der Harmlosigkeit, d. h. ohne Harm, ohne Leid und Schmerzen leben**), sind sie gut und wolwollend und fühlen keine Veranlassung, einem anderen ein Leid zuzufügen; vielmehr sind sie bereit, ihre Freuden mit anderen zu theilen, da ihnen die Mittheilung derselben nichts kostet. Wäre dieser glückliche Zustand von Dauer, träte niemals ein Leid an den Menschen heran, so bedürfte dieser keiner Sittlichkeit; sein natürlicher, zum Wolwollen geneigter Instinct würde ihn mit unfehlbarer Sicherheit leiten und davor bewahren, einem anderen ein Unrecht zuzufügen. Aber sobald der Mensch in den gesellschaftlichen Zustand eintritt, — dessen Beginn man fälschlich noch als (verdorbenen) Naturzustand zu bezeichnen pflegt, — überrascht ihn mit dem Leiden auch sofort die Versuchung; er sucht, seinem natürlichen Instincte gemäß, das Leiden von sich ab und gegen andere zu wenden, und die natürliche Unschuld, der Zustand der Harmlosigkeit ist, in dem doppelten Sinne dieses Wortes, verschwunden wie ein Hauch. Hierin unterscheidet sich Pestalozzi wesentlich von Rousseau. Ein goldenes Zeitalter im gesellschaftlichen Leben der Menschheit, wie es sich dieser im Contrat social ausmalt, kann es nach Pestalozzi, der sich, im Gegensatze zu Rousseau, in seinem Erkennen in ebenso viel höherem Grade als Realist zeigt, als umgekehrt in seinem Streben der Idealist stärker in ihm hervortritt, unmöglich jemals gegeben haben. Ebenso wenig kann nach Pestalozzi

---

*) „Ich bin als Werk der Natur, als Thier vollendet. Als Werk meiner selbst strebe ich nach Vollendung."

**) Dass die Anthropologie einen Zustand der Harmlosigkeit unter den Naturvölkern nicht anerkennt, vielmehr zu der entgegengesetzten Annahme neigt, sowie dass wir einen factischen Beweis weder für die eine noch für die andere Annahme besitzen, da wir ein im reinen Naturzustande lebendes Volk einfach nicht kennen, auch keinerlei verbürgte Überlieferung für die frühere Existenz eines solchen besitzen, ist für die Hauptsache von Pestalozzi's Ausführungen ohne Belang.

von einem gesellschaftlichen Vertrage oder von der Entstehung von Gesetzen und Rechten aus sittlichen Motiven die Rede sein; vielmehr erblickt er den Beweggrund für deren Entstehung nur in der menschlichen Selbstsucht, und auch hierin zeigt er sich als Realist und darum consequentermaßen als Pessimist. Es hätte ja bei der Herzensgüte Pestalozzi's sehr nahe gelegen, dass er in der erwähnten Hinsicht eher noch als Rousseau zu einer optimistischen Weltanschauung hingeneigt hätte; allein dem Manne, dem es heiliger Ernst mit seinem Streben nach Erkenntnis der Wahrheit war, der auch in seinem Leiden nicht aufhörte, zum Wole der anderen nach Erkenntnis zu ringen, und den gerade sein Leiden, seiner eigenen Aussage nach, immer mehr Wahrheit für seinen Zweck lehrte, konnten die allgemeinen Schwächen der Menschheit nicht verborgen bleiben. Auch musste es ihm durchaus fern liegen, das Heil der Menschheit, ähnlich wie Rousseau, in der Rückkehr zum Naturzustande zu suchen. Diese Rückkehr erschien ihm, der im Gegensatze zu Rousseau wie Aristoteles in dem Menschen ein für die Gesellschaft geschaffenes Wesen erblickte, so sehr er auch überzeugt war, dass derselbe im gesellschaftlichen Zustande unfehlbar der Verderbtheit verfallen müsse, weder möglich noch wünschenswert, da der Mensch zugleich die Kraft in sich trägt, sich über diese Verderbtheit zu erheben. Nur durch die Sittlichkeit gelangt er zur Blüte seiner Entwickelung; die Erhebung zur Sittlichkeit aber ist nicht möglich ohne den gesellschaftlichen Zustand. Das instinctive, noch ungeprüfte Wolwollen des Naturmenschen ist eine Gabe, keine Errungenschaft und deshalb noch keine Tugend. Nur durch die Hindernisse, welche das gesellschaftliche Leben dem Menschen auf Tritt und Schritt entgegenstellt, vermag er sich zu wirklicher Tugend emporzuringen, wie sich nur das Gold als reines Gold bewährt, das durch ein kräftiges Läuterungsfeuer hindurchgegangen ist. Aber selbst am Abschlusse seiner ethischen Betrachtungen knüpft Pestalozzi, „dessen Lage und Umstände auf eine seltsame Art zusammentrafen, die Gefühle eines zwanglosen und ungebogenen Naturlebens . . . . . lebhaft zu erhalten“, wieder unmittelbar an den Naturzustand an, von dem er ausgegangen ist. Er ist weit entfernt, von der Harmlosigkeit des Naturmenschen vielleicht gering zu denken, weil sie in demselben Moment, in welchem sie vorhanden war, wieder verloren gegangen ist. Vielmehr erblickt er in dem natürlichen Wolwollen, das sich im Naturzustande äußert, das unmittelbare Wirken des Schöpfers, der den heiligen Trieb zur Liebe gegen seine Mitgeschöpfe in das Herz des Menschen gesenkt hat, und

findet in der Bethätigung dieser Liebe nur deshalb kein Verdienst des Naturmenschen, weil er sie eben nicht auf Rechnung des Menschen setzen kann. Darum ist ihm auch die instinctive Vollkommenheit des „friedlichen, gutmüthigen und wolwollenden Geschöpfes, das der Mensch in der Unverdorbenheit seines thierischen Zustandes war“, das reinste und erhabenste Vorbild für den mit bewusster Sittlichkeit handelnden Menschen. Nur dieser als solcher („als Werk seiner selbst“) ist imstande, jenen glücklichen Moment, in welchem er einst noch unbewusst („als Werk der Natur“) das Rechte traf, festzuhalten und so dem Augenblicke Dauer zu verleihen. Wie Schiller erblickt Pestalozzi in der Liebe, die schon während des ungetrübten Naturzustandes wirksam war, wenn sie auch damals noch nicht den Namen Liebe verdiente*), das Band, welches den Menschen auf der Höhe seiner sittlichen Entwickelung mit dem einfachen Naturmenschen verbindet, und ebenso wie Schiller sucht er durch den wiederholten Hinweis auf die beseligende Macht der Nächstenliebe, die uns die Erfüllung unserer Pflichten erleichtert, die Starrheit des Kantischen Moralsystems zu mildern, dem beide Schriftsteller huldigten.

Wie unter dem Einflusse des „Sturmes und Dranges“ stand Pestalozzi auch unter dem der Revolution, die freilich nur eine andere Erscheinung derselben allgemeinen Bewegung ist, welcher auch die „Originalgenies“ und die Vertreter der „Aufklärung“ angehörten; aber so mächtig auch die Anregung ist, welche er gleichfalls von ihr empfing, so groß ist die Freiheit und Selbstständigkeit, mit welcher er auch ihr gegenüber steht. Pestalozzi verfolgt die Ideen der Revolution mit einer Rücksichtslosigkeit ihren Consequenzen gegenüber, wie nur irgend einer der französischen Doctrinäre dieser Bewegung; aber bei seiner tief sittlich angelegten Natur konnte er nur ein Revolutionär im besten und edelsten Sinne des Wortes, ein begeisterter Vorkämpfer des Wahren, Guten und Schönen werden, und gerade weil er jene Ideen bis zu ihren letzten Consequenzen verfolgte, konnte er nur zu dem Resultate gelangen: „Der Aufruhr ist nie recht.“ Es ist bedeutsam, dass auch sein großer Zeitgenosse Schiller, den die französische Republik ebenso wie ihn durch Verleihung ihres Ehrenbürgerrechtes auszuzeichnen suchte, bei seinen Betrachtungen über die französische Revolution zu demselben Ergebnisse kam.

Zu den volksthümlichsten Darstellungen Pestalozzi's, durch deren

*) „Die Liebe in der Hülle des thierischen Wolwollens, aus dem sie entkeimte. Noch ist sie nicht Liebe.“

tiefen Ernst nicht selten ein schalkhafter Humor hindurchblickt, gehört das Capitel von der „Immergleichheit der menschlichen Verirrungen“ in seinen „Nachforschungen“, die sonst für die meisten ein Buch mit sieben Siegeln geblieben sind. In ihnen zeigt sich nicht nur der hohe Mannesmuth des Verfassers, mit welchem dieser den gekrönten Häuptern auf das Ungeschminkteste und Derbste die Wahrheit sagt, sondern auch die strenge Objectivität und der psychologische Tiefblick in seinem Urtheile. Der kindlich einfache, treuherzige Pestalozzi hat die raffinirte Sophistik, mit welcher der Mensch nicht blos andere, sondern besonders sich selbst zu täuschen pflegt und sich überall die edelsten Motive anzudichten weiss, so gründlich durchschaut, wie kaum der gewiegteste Weltmann und legt sie in schonungslosester Weise blos. Köstlich ist es, wie er dabei mit der Geistlichkeit umspringt, die sich oft da am lässigsten zeigt, wo ihre Wirksamkeit Pflicht wäre, und wiederum Energie auf Gebieten entwickelt, die ihr nicht zukommen, und die ihre Schlafsucht mit dem hohen Namen „Ruhe in Gott“ und ihre Herrschsucht als „königliches Priesterthum“, ihre unberufene Einmischung als „heilige Pflichttreue“ und ihre „allerunterthänigste Unterthänigkeit“ als Nachfolge Christi bezeichnet*). Das Entsprechende gilt von seinen Bemerkungen über die Gelehrten, die ihre Zanksucht für „Eifer für Wahrheit und Recht“ ausgeben und „das Hungergewäsch ihrer unbehelflichen Seelen“ mit dem stolzen Namen „Geistesproduct“ stempeln, sowie über den Adel, der in seiner Heillosigkeit nichts als „standesmäßige Aufführung“ sieht. Scheut sich Pestalozzi nicht, es offen auszusprechen, dass sich hinter dem, was die Fürsten als Festigkeit in der Erhaltung ihrer hoheitlichen, ihrer Souveränitäts-, ihrer Kronrechte oder mit ähnlichen Worten bezeichnen, nichts anderes als die Neigung zur Tyrannei verbirgt, so kommt bei ihm, der gleiches Maß und Gewicht für alle hat, auch der dritte Stand um kein Haar besser weg. Die Sprache, welche Pestalozzi hier und auch anderwärts über die Verirrungen dieses Standes führt, die sich oft hinter dem Namen von Freiheit und Menschenrecht bergen, (über „die Heillosigkeit unter dem Strohdach“) würde sich durchaus nicht für jeden Mund geziemen. Aber in dem des Mannes, der die ganze Sicherheit seiner Lebensexistenz für die Armen und Gedrückten dahingegeben, der gleichsam sein Herzblut für diejenigen geopfert hatte, die seiner Hilfe am meisten bedurften, und über dessen

---

*) Dass Pestalozzi sehr hohe Achtung vor denjenigen Geistlichen hatte, die in selbstloser Hingabe ihrem Berufe leben, hat er andern Ortes gezeigt.

Lippen selbst in Stunden seiner tiefsten Entrüstung nimmermehr Worte hätten kommen können wie diese: „Schlagt sie todt wie tolle Hunde, öffentlich und heimlich!“ zu denen sich leider unser deutscher Kirchenreformator zur Zeit der Bauernkriege hinreißen ließ, erscheint sie ganz natürlich. Das Motiv, welches Pestalozzi, der so hoch über den Parteien stand, Worte von gleicher Schärfe auch gegen den tiers état lieh, wie er sie für die übrigen Stände bereit hatte, konnte unzweifelhaft nur das sein, dem Grundübel energisch entgegenzuwirken, das von jeher allem wahren gesellschaftlichen Fortschritt der Menschheit im Wege stand. Die Selbstsucht („der Thiersinn“), welche den Menschen im Naturzustande ausschließlich leitete, beherrscht auch die Bestrebungen der verschiedensten Parteien, dieses Wort in seinem weitesten Umfange gefasst, („das unedle Treiben der collectiven Existenz unseres Geschlechts“) im gesellschaftlichen Zustande. Nur pflegt die Selbstsucht in jeder politischen oder socialen Vereinigung in raffinirterer Form zu erscheinen, als sie bei dem Einzelnen im Naturzustande hervortrat. Und wie Pestalozzi selbst — so können wir dessen Ausführungen noch hinzufügen — eines der erhabensten Beispiele dafür gab, wie der Mensch vermöge seiner sittlichen Kraft aus seiner Individualität herauszutreten und im Allgemeinen zu leben vermag, so bildet anderseits jede Partei nur ein vielköpfiges Individuum, das trotz all der hohen Namen, unter denen sie ihre Selbstsucht zu verhüllen sucht, genau nach dem gleichen Instincte handelt, wie das thierische Individuum.

Bei der strengen Unbefangenheit in seinen Untersuchungen macht sich übrigens Pestalozzi ebensowol zum Anwalt als zum Ankläger der verschiedenen Parteien und sieht in ihren Ansprüchen nicht etwa wie diese selbst bei ihrer gegenseitigen Beurtheilung etwas Ungeheuerliches, sondern etwas in der allgemeinen Menschennatur durchaus Begründetes. „Anspruch an Tyrannei ist nicht Bosheit, er ist Menschennatur. Nur der Schafskopf spricht sie nicht an, wenn er kann. (Der wahrhaft Reine, Tugendhafte freilich auch nicht).“ Dasselbe gilt selbstverständlich auch von der Neigung zur Anarchie und zum Sansculottenthum und von allem, was zwischen beiden scheinbaren Extremen liegt. Pestalozzi's scharfe Verurtheilung der Selbstsucht, welche der Mensch als Glied der socialen und politischen Coterien zeigt, und anderseits seine Vertheidigung dieser Selbstsucht als etwas ganz Naturgemäßen, würden zu einem unentwirrbaren Chaos führen, wenn er nicht die Lösung des Conflictes in dem energischen Hinweis auf den freien Willen des Menschen zur Hand hätte, vermöge dessen sich

dieser als göttliches Wesen über den Punkt zu erheben vermag, auf welchem das Thier beruhigt stehen bleibt und über den auch der Mensch als natürliches sowie als gesellschaftliches Wesen nicht hinaus kommt. Nur die Selbstverleugnung „ist der Stein in der Krone des Fürsten, der sein Recht göttlich macht", und nur sie ist es, was dem Menschen überhaupt seinen wahren Wert verleiht und die gesammte Menschheit ihrem höchsten Ziele zuzuführen vermag. Darum erscheint ihm die Revolution, gemäß den Worten Goethe's:

Der nur verdient die Freiheit und das Leben,
Der täglich sie erobern muss,

nicht nur vom sittlichen Standpunkte verwerflich, sondern auch vom praktischen; denn ohne die sittliche Wiedergeburt des Menschen ist ein dauernder Erfolg der Revolution nicht denkbar, weil ohne sie die Gesammtheit bald wieder in den früheren Zustand zurückfallen muss.

Entschieden als Kind seiner Zeit, welche verlangt, dass man überall von der „unmittelbaren originellen Ansicht der Natur" ausgehen und immer wieder auf dieselbe zurückkommen müsse, zeigt sich Pestalozzi darin, dass er sich in seinen ethischen Forderungen, welche er an seine Betrachtungen über die Revolution knüpft, nachdrücklich gegen ein zu abstractes Moralsystem verwahrt und ein solches als unfruchtbar verwirft. Nur dadurch — und hierin erweist sich Pestalozzi, so sehr er sich überall als Idealist in seinem Streben zeigt, wiederum durchaus als Realist in seinem Erkennen — dass die Moral auf möglichste Vereinigung des natürlichen Gefühles der Selbstsucht mit demjenigen des Wolwollens gegründet wird, soweit beide zusammenfallen, ist ein naturgemäßes, fruchtbares Gedeihen derselben möglich. Denn „je mehr die Natur mein thierisches Dasein an einen sittlichen Gegenstand ankettet, von je mehr Punkten mich sein thierisches Wol wie sein thierisches Weh berührt, je mehr finde ich in demselben Reiz, Beweggründe und Mittel zur Sittlichkeit. — Daher die gesellschaftlichen Pflichten meine Sittlichkeit immer in dem Grade begünstigen, als sie von Gegenständen herrühren, die meiner Individualität thierisch nahe stehen." Wenn Schiller, unmittelbar nachdem er in der Person des Marquis Posa das idealste Sittenbild aufgestellt hat, welches sich in seinen Dramen findet, zu dem Resultate gelangt, „dass man sich in moralischen Dingen nicht ohne Gefahr von dem natürlichen praktischen Gefühle entfernt, um sich zu allgemeinen Abstractionen zu erheben, dass sich der Mensch weit sicherer den Eingebungen seines Herzens, oder dem schon gegenwärtigen und individuellen Gefühle von Recht und Unrecht vertraut, als der gefährlichen Leitung

universeller Vernunftideen, die er sich künstlich geschaffen hat — denn nichts führt zum Guten, was nicht natürlich ist“, so berührt er sich auch hier wiederum mit Pestalozzi. Dem entsprechend knüpft auch Pestalozzi seine Ethik zunächst nicht sowol an die Verhältnisse des modernen Rechtsstaates als an die des aus der Familie hervorgegangenen patriarchalischen Staates an, in welchem sich die Interessen und Neigungen der einzelnen noch mehr mit denen der Gesammtheit deckten. Darum gehört auch unter seine Hauptforderungen diejenige der individuellen Freiheit. Der einzelne soll nicht als eine bloße Nummer oder als ein Rad in einer großen Maschine gelten, sondern sich als Mensch fühlen können.

Übrigens ist das lebhafte Verlangen nach individueller Freiheit kein Zug, welcher unbedingt der neueren Zeit angehört. Es hat bereits seinen erhabenen dichterischen Ausdruck in der vollendetsten Tragödie des Sophokles gefunden, in welcher dieser mit feinem psychologischen Takte ein zartes Weib zur todesmuthigen Verfechterin der natürlichen Rechte der Familienmitglieder gegenüber dem Rechte starrer Staatssatzung macht. Auch bildet Sophokles hierin keine vereinzelte Erscheinung seiner Zeit. Wie tief vielmehr die von ihm vertretene Idee im attischen Wesen begründet war, zeigt besonders die Leichenrede des Perikles auf die ersten Opfer des peloponnesischen Kriegs, in welcher derselbe mit besonderem Nachdrucke darauf hinweist, dass die Athener, weil im Besitze größerer individueller Freiheit, ein weit wertvolleres Dasein zu vertheidigen hätten, als die Spartaner, die ihm nur als Bestandtheile eines großen Mechanismus erscheinen.

Wie der Realismus Pestalozzi's darin hervortritt, dass er seine Ethik mit den natürlichen Neigungen des Menschen in Einklang zu setzen sucht, so zeigt er sich auch darin, dass es Pestalozzi sehr wol bewusst ist, „dass der Naturkampf zwischen Eigenthümer und Nichteigenthümer ewig nicht aufhören kann“, und dass dem gemäß seine ganze Theorie auf ein Ideal gerichtet ist, welchem die Menschheit nur zuzustreben hat, das sie aber niemals vollkommen erreichen kann. Wollte man aber die Lehre Pestalozzi's deshalb nicht gelten lassen, weil sie zu ideal sei, so würde man damit die ganze Grundlage des Christenthums angreifen, mit der sie so innig verwachsen ist, dass sie sich von ihr gar nicht trennen lässt.

Wenn ich oben die Weltanschauung Pestalozzi's im Gegensatze zu der des Schriftstellers Rousseau — der Mensch Rousseau huldigte dem Optimismus durchaus nicht immer — als pessimistisch bezeichnet

habe, so bedarf diese Bezeichnung einer näheren Bestimmung. Sein Pessimismus ist weit verschieden von dem Pessimismus der Materialisten, an dessen Ausgang das Chaos, „das große Gähnen“, steht, es ist vielmehr der von dem Lichte des Idealismus bestrahlte Pessimismus des Christenthums. So wenig auch Pestalozzi die Fehler und Schwächen des Menschengeschlechts entgangen sind und so vollkommen er auch die Selbstsucht desselben, als die Quelle aller menschlichen Verirrungen, trotz der vielfältigen Gestalten, hinter denen sie sich zu verbergen pflegt, durchschaut hat, so wenig konnte diese Erkenntnis selbst zur Zeit seiner bittersten Enttäuschungen seinen Glauben an das Göttliche in der Menschennatur ernstlich erschüttern und seine Hoffnung auf die Erlösung der Menschheit durch den sittlichen Willen vollständig trüben. Auch durch die drastische Derbheit der Worte, welche ihm seine Entrüstung über den menschlichen Egoismus leiht, und durch den bittern Spott, mit welchem er diesen Egoismus geißelt, blickt immer wieder seine weltumfassende innige Menschenliebe hindurch.

Es könnte leicht befremdlich erscheinen, dass ein Mann von der Herzensreinheit eines Pestalozzi so zahlreiche Anfechtungen von seinen Zeitgenossen, und besonders von den Vertretern der Kirche zu erdulden hatte, da doch seine ganze Theorie auf dem Fundamente inniger Religiosität ruht. Denn auch sein religiöses Gefühl war nicht weniger tief und innig als sein sittliches und von diesem ganz unzertrennlich. Wenn er seine scharfe Polemik oft gegen den Eifer- und Aberglauben richtet, so beruht diese Polemik nicht auf einer negativen, sondern auf einer sehr positiven Ursache, nämlich auf seinem entschiedenen Festhalten an dem Kern aller Religion. Denn so lebhaft auch sein Unwille gegen den Eifer- und Wahnglauben ist, weil dieser vom Christenthume abführt, so erscheint ihm doch der Unglaube als das weitaus schlimmere Übel:

„Er (der Unglaube) ist tiefes Versinken in sittliche Gedankenlosigkeit und führt daher noch weit mehr als der Aberglauben und der Eiferglauben von der Gemüthsstimmung ab, die das Wesen der Sittlichkeit und der auf derselben ruhenden Veredlung unseres Geschlechts ausmacht. — — — Es ist daher etwas ganz Anderes, wenn die thierische Unschuld nicht weiß, was Gott und was Sünde ist, als wenn der gebildete Bürger es ausspricht: es ist kein Gott. Die thierische Unschuld thut um ihrer Religionslosigkeit willen niemand nichts Böses und verliert um ihretwillen weder die Harmonie noch das Wolwollen ihrer Natur. Aber der Bürger, der Gott leugnet, er erklärt dadurch, dass er mitten in der bürgerlichen Gesellschaft die

Freiheit seines Instincts anspreche und diesen als den sicheren Führer seines Lebens erkenne; damit aber stellt er jede Kraft, die die innere Veredlung seiner selbst, sowie die Sicherheit seiner gesellschaftlichen Ausbildung möglich macht, in sich selbst still.

„Ein solcher Unglaube setzt eine Gemüthsstimmung voraus, die für alle Empfänglichkeit von Wahrheit und Recht eben das ist, was ein Acker, in den weder Pflug noch Samen gekommen, für die Hoffnung der Ernte; sein Zustand schließt sogar die Möglichkeit derselben ganz aus.“

Da der Mensch nicht nur eine sinnliche, sondern auch eine göttliche Natur besitzt, so muss ihn der allgemeine Entwickelungsgang der Natur zum Glauben hinführen, wenn ihm dieser auch im Naturzustande noch fremd ist. Der Glaube an Gott ist für Pestalozzi so gut wie für Kant ein Postulat der praktischen Vernunft, und das Gleiche gilt vom Glauben an die Unsterblichkeit: „Hätte der Mensch die sinnliche thierische Ahndung einer Hoffnung über das Grab nicht, so wäre Recht und Wahrheit von der Erde verbannt; es würde sich's dem thierischen Menschen um der Seifenblase einer nichtigen Meinung willen nicht lohnen, sich aus Wahrheit und Recht, wie er solche in diesem Zustand zu erkennen vermöchte, vieles zu machen.“

Wenn Pestalozzi trotzdem der theologischen An- und Wehklage verfiel, so ist der Grund einfach genug. Hält sich jemand mit ganzer Seele an den Kern und das Wesen der Religion, und legt er kein Gewicht auf das Äußere derselben, so genügt dieser Umstand, dass sich dadurch die Vertreter der Kirche als Kaste gefährdet, verletzt und herausgefordert sehen, dass sie aus ihrer „Ruhe in Gott“ heraustreten und ihr „königliches Priesterthum“ und ihre „heilige Pflichttreue“ kräftig hervorkehren. So ist es heute, und so ist es von jeher gewesen. Es bedarf kaum des Hinweises darauf, dass das ganze Leben Christi ein Kampf gegen die Hierarchie mit tief tragischem Ausgang war, eine Thatsache, zu deren Anerkennung sich eben die Vertreter unserer Kirche aus gutem Grunde am wenigsten verstehen können.

Darum konnte auch dem Reformator der Pädagogik, dem es mit der „Nachfolge eines Mannes, der zwar freilich der Ordnung der Welt bis in den Tod gehorsam war, aber seinen Rücken dennoch nie vor Unrecht, Anmaßungen und Heuchelei bog“, eine Nachfolge, die im Munde der Zionswächter bloße Phrase ist, heiliger Ernst war, die Dornenkrone des Märtyrers nicht erspart bleiben. Er hätte es kaum nöthig gehabt, ausdrücklich auszusprechen: „Ihr (der Religion) Wesen

allein ist göttlich; ihr Äußeres ist nur gottesdienstlich“, um die christliche Hierarchie gegen sich aufzubringen, obgleich eben diese Worte echt christliche Wahrheit enthalten, eine Wahrheit, welcher der Stifter unserer Religion wiederholt in viel schärferer Form Ausdruck geliehen hat.

Daher konnte es um so weniger fehlen, dass auch Pestalozzi dem allgemeinen Schicksal derer verfiel, die ihr Leben an die Erkenntnis der reinen Wahrheit gesetzt hatten und in selbstloser Hingabe nach Verbreitung dieser Wahrheit strebten:

Die wenigen, die was davon erkannt,
Die thöricht gnug ihr volles Herz nicht wahrten,
Dem Pöbel ihr Gefühl, ihr Schauen offenbarten,
Hat man von je gekreuzigt und verbrannt.

Freilich war die Ära des Kreuzigens und Verbrennens vorüber; aber es blieb seinen Gegnern immerhin noch ein altbewährtes Mittel, um ihn sicher zu treffen, aus welchem für den Getroffenen ein Martyrium schlimmster Art erwachsen musste, und dieses bestand darin, dass sie ihn öffentlich vor der Welt für einen Narren erklärten, der sich selbst nicht helfen könne. Die unedle Waffe, die man gegen ihn richtete, musste um so schneidiger wirken, je mehr demselben Manne, der seine Theorie so fest auf die Erkenntnis des wirklichen Lebens zu stützen wusste, die Gabe versagt war, selbst im Leben praktisch zu sein, wie sie der gewöhnlichste Durchschnittsmensch in höherem Grade zu besitzen pflegt, ein Mangel, dessen sich Pestalozzi sehr bewusst war:

„Er war kein Werk der Welt, er passte in keine Ecke derselben.“

Woran es ihm fehlte, lag für jeden klar vor Augen, während der Normalmensch weder ein Verständnis für das Streben eines so außergewöhnlichen Charakters, noch für das Wesen eines solchen Genies besaß.

„Und die Welt, die ihn also fand und nicht fragte, ob durch seine Schuld oder durch die eines andern, zerschlug ihn mit ihrem eisernen Hammer, wie die Maurer einen unbrauchbaren Stein zum Lückenfüllen zwischen den schlechtesten Brocken.“

Tausend andere wären unter Erfahrungen, wie sie Pestalozzi beschieden waren, zugrunde gegangen, oder hätten doch ihre Bemühungen als unfruchtbar aufgegeben; ganz anders dieser selbst:

„Noch zerschlagen glaubte er an das Menschengeschlecht mehr als an sich selber, setzte sich einen Zweck vor und lernte unter blutigem Leiden für diesen Zweck, was wenig Sterbliche können.“

Die traurigen Erfahrungen, besonders das Unverstandensein, das seiner Wirksamkeit im Leben entgegentrat, blieben ihm auch bei seiner literarischen Thätigkeit nicht immer erspart, zumal wo es galt, die Summe seiner ganzen Lehre zum Wole der Mit- und Nachwelt schriftlich niederzulegen. Es ist gewiss nicht ermuthigend für einen Schriftsteller, wenn an ihn, nachdem er ein Werk vollendet hat, von dem er überzeugt ist, dass er darin dem Publicum sein Höchstes und Bestes geboten hat, eine Frage wie diese ergeht, welche nicht etwa ein Gegner, sondern ein ihm wolwollender Mann „mit schweizerischer Treuherzigkeit“ an Pestalozzi stellte: „Aber, nicht wahr, Pestalozzi Sie fühlen doch jetzt selber, dass Sie damals, als Sie dieses Buch schrieben, nicht recht wussten, was Sie wollten?“

Allein derartige Erfahrungen vermochten Pestalozzi, so schmerzlich sie ihn auch natürlich für den Augenblick berühren mussten, nicht niederzuschlagen, vielmehr wuchs gerade durch sie seine Kraft, und seine Seelengröße tritt nach den bittersten Enttäuschungen in ihrer vollen Stärke hervor, so dass seine Bedeutung, wollte man in ihm auch nichts weiter finden, als ein erhabenes Charaktervorbild, schon in dieser Hinsicht nicht hoch genug anzuschlagen wäre.

Aber auch seine Erziehungslehre, die sich mit logischer Consequenz aus seinen ethisch-socialen Grundsätzen ergibt und mit diesen in untrennbarer Verbindung steht, ist nicht weniger von bleibender Bedeutung als das hohe sittliche Vorbild, das er durch sein ganzes Leben und Wirken aufgestellt hat. Entsprechen aber die Schulen der Gegenwart allgemein oder auch nur in ihrer großen Mehrzahl dieser Theorie, welche nicht die graue Theorie ist, von der der Dichter spricht, sondern lebendige, unmittelbar auf die Natur gestützte Theorie? Haben sie sich wirklich nur „die Menschlichkeit selber“ als Ziel gesetzt? Streben sie unbeirrt danach, indem sie, dem Gange der Natur entsprechend, zunächst an die sinnliche Seite des Menschen anknüpfen, allmählich alle Kräfte des Fühlens, Denkens und Handelns zu ihrer vollen harmonischen Entwickelung zu bringen und besonders durch Entfaltung der sittlichen Kraft dem menschlichen Geiste zu seiner höchsten Blüte zu verhelfen? Ist die moderne Erziehung dazu angethan, dem Menschen zum Bewusstsein zu bringen, dass sein wahres inneres Wesen so unmittelbar in jedem Lebenden existirt, wie es in seinem Selbstbewusstsein sich nur ihm selber kundgiebt, und ihn zu bestimmen, dass er auch dieser Erkenntnis gemäß zu handeln strebe, indem er in fremdem Wol und Wehe nur sein eigenes erblickt? Oder hat es sich diese Erziehung, wenn wir ihr überhaupt diesen Namen

zugestehen wollen, auch nur selbst zum Bewusstsein gebracht, was die Worte Pestalozzi's eigentlich besagen: „Der Sohn des Bettlers und der Sohn des Fürsten sind gleicher Natur; dieselbe Menschlichkeit blüht in allen Herzen, dieselbe Seele ebbet und fluthet in allen, die vom Weibe geboren sind; in allen herrschen dieselben Entwickelungsgesetze; die Natur kennt keine Stände.“ —? Die Schule der Gegenwart verfährt zum großen Theile nach einem ganz anderen Princip, als die Entwickelungspädagogik. Dasselbe lautet: Hauptaufgabe der Schule ist es, dem Schüler den Wissensstoff unserer Zeit sicher und möglichst vollständig einzuprägen. Denn in dem Besitze reglementmäßig erworbener und urkundlich beglaubigter Kenntnisse erblickt unsere Zeit eine der schneidigsten Waffen im Kampfe ums Dasein. Am schlimmsten sieht die Sache in den Anstalten aus, welche von denen besucht werden, „die zu Leitern der Nation erzogen werden sollen“ und die darum „einmal mehr können müssen“ als die anderen, wo mit anderen Worten die Kaste gezüchtet — „die Wahrheit um ihrer selbst willen gesucht wird“ — lautet der technische Ausdruck dafür; wo „der Schüler von Sexta an studiren lernt“ und die Grundsätze gelten: „Latein lernen heißt uns wissenschaftlich arbeiten lernen“ sowie: „den erziehenden Unterricht auf etwas Anderes gründen wollen, als auf Sprach-, d. h. Geisteswissenschaft, . . das ist einstweilen“ — warum blos einstweilen, wenn doch die Sache nicht mindestens problematisch ist? — „noch eine Thorheit“ *).

Es berührt seltsam genug, wie man gegenwärtig noch auf die allseitig bildende Kraft, welche der lateinische Unterricht schon von seinem Beginne an äußern soll, hinweisen kann, und das nicht blos Leuten gegenüber, die keine Kenntnis des Lateinischen besitzen und in denen man desshalb vielleicht noch eher auf ein gläubiges Publicum rechnen könnte, sondern auch solchen gegenüber, die sich gleichfalls durch das Studium dieser Sprache ein Urtheil gebildet haben. Ja,

Wer sie nicht kennte,
Die Elemente,

die Elemente nämlich, um die es sich hier handelt, mit denen die Schüler in den unteren Classen höherer Lehranstalten gequält werden. Sind diese Elemente schon an sich nicht dazu angethan, den ganzen Menschen zu erfassen und zu bilden, so ist es die Art, in welcher sie

*) Ich citire die in Anführungszeichen eingeschlossenen Stellen buchstäblich. Die Ironie, die in derartigen Aussprüchen oft zum Vorschein kommt, liegt der Absicht der Autoren natürlich sehr ferne.

behandelt werden, noch weniger, und das ist um so trauriger, als die große Mehrzahl der das Gymnasium Besuchenden diese Anstalt, wie bekanntlich längst statistisch nachgewiesen ist, lange vor dem Abschlusse des Lehrganges wieder verlässt.

Man kann, den oben angeführten Aussprüchen gemäß, den Grundsatz des Gymnasialunterrichtes auch heute noch ungefähr in diese Worte fassen: Vor allem ist dem Schüler möglichst viel Latein und Griechisch beizubringen, worauf alle höhere Geistesbildung beruht; alles andere ist nebensächlich.

Aber das hat — dürften hier viele einwenden.

Das hat noch niemand ausgesprochen? Mit so nackten Worten vielleicht nicht; man scheut sich allerdings dies zu thun. Allein es ist sicher, dass das, was ich eben als Ziel des modernen Gymnasiums, und das, was ich vorher als das vieler unserer jetzigen Schulen überhaupt bezeichnet habe, wenn auch nicht als ausdrücklich ausgegebene, doch als stillschweigend anerkannte Parole gilt, nach der nur allzuhäufig verfahren wird.

Strebsamer Jüngling! Durchlaufe die verschiedenen Classen eines Gymnasiums; zeichne dich durch tadellose sittliche Führung aus; erhebe dich über das Niveau geistiger Entwickelung, auf welches diese Anstalt ihre Schüler zu bringen pflegt: das ist alles ganz gut, schadet wenigstens nichts; aber mache nur dabei eine gehörige Anzahl von Fehlern in deinen lateinischen und griechischen Extemporalien, darunter noch dazu einige recht kräftige, und —

Die Hände dir zu reichen,
Schauert's den Reinen.

Überhaupt scheint die moderne Schule — in schroffem Gegensatze zu dem Ausspruche Kants: „Die Erziehung ist das größte Problem und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden“ — sich vielfach in dem Glauben zu beruhigen, wenn sie nur möglichst viel Kenntnisse vermittelst Dampfbetriebs in den Schüler hineingebracht habe, dann müsse sich dessen geistige Entwickelung von selbst vollziehen. Sie meint, damit habe sie ihre Schuldigkeit gethan, und die Natur mag dann selbst zusehen, wie sie mit dem weiteren fertig wird. Sie scheint kaum zu ahnen, dass sie eben dadurch der Natur kräftig entgegengearbeitet hat. Zwar gibt es gegenwärtig wol kaum einen Lehrer, der nicht wüsste, dass der gute Jean-Jacques oft stark übertrieben hat; wie sehr aber das Wahre, das in der Theorie des Mannes liegt, der einst eine so mächtige Wirkung

sowol auf Pestalozzi als auf Kant ausgeübt hat, auf unsere Zeit passt, ist den wenigsten bewusst.

Man hat die Schule in neuester Zeit, allerdings mehr im Scherz als im Ernste, mit einem Moloch verglichen. Treibt man aber auf der abschüssigen Bahn weiter, auf welche man zum großen Theil gerathen ist, so dürften mit der Zeit, ganz abgesehen von den mit dem Organismus oder vielmehr Mechanismus der Schule zusammenhängenden Kinderselbstmorden, die keineswegs ganz vereinzelt dastehen, die Dichterworte zur furchtbaren Wahrheit für die Schulen werden:

Opfer fallen hier,
Weder Lamm noch Stier,
Aber Menschenopfer unerhört.

Vertrauen wir jedoch darauf, dass es auch wieder einmal anders wird, wenn auch sehr vielen unserer Zeitgenossen das Organ verloren gegangen ist, um die Größe Pestalozzi's zu erfassen. Denn das Gesetz von der Erhaltung der Kraft, nach welchem jede Kraft, die sich einmal thätig gezeigt hat, wohl latent geworden sein oder sich auch in anderer Weise äußern, aber niemals ganz verloren gegangen sein kann, gilt nicht blos für die Physik, sondern auch für die geistige Welt. Warum sollten wir also die Hoffnung aufgeben, dass der Geist, der einst in Pestalozzi eine so mächtige und segensreiche Wirkung ausübte, mit der Zeit wieder in lebenskräftige Erscheinung treten wird?

Dr. Friedrich Eduard Beneke's Theorie der religösen Überzeugungen.

Dargestellt von ***Heinrich Neugeboren**-Kronstadt.*

J. G. Dressler, Seminardirector in Bautzen, veröffentlichte 1861 bei E. S. Mittler & Sohn in Berlin eine kurze Charakteristik der sämmtlichen Werke Beneke's nach der Zeitfolge ihres Erscheinens. In sehr dankenswerter Weise brachte das Pædagogium im 7. Heft des XII. Jahrgangs (Seite 409—432) diese überaus interessante und anregende Charakteristik aufs neue zum Abdruck. Darin wird das der Reihenfolge nach einundzwanzigste Werk Beneke's mit Recht als eines seiner vorzüglichsten bezeichnet. Es führt den Titel: „System der Metaphysik und Religionsphilosophie aus den natürlichen Grundverhältnissen des menschlichen Geistes abgeleitet". Berlin, bei Ferdinand Dümmler 1840, XVI u. 600 S. 8°.

„Die vorliegende Schrift hat," wie der Verfasser in der Vorrede unter anderem sagt, „viele grobe, unverzeihliche Fehler. Sie gehört zuerst durchgängig der sogenannten Reflexionsphilosophie an, während doch schon seit geraumer Zeit bei uns Deutschen in der Philosophie nichts mehr verschrieen und proscribirt ist, als klarverständiges Nachdenken. Sie stützt sich ferner frei und offen auf Erfahrungen und allein auf Erfahrungen, obgleich es doch bekanntlich nur verstattet ist, dieselben mit schielenden Blicken so weit aufzufassen, als es sich durchaus nicht vermeiden lässt, um für die leeren Formeln einigermaßen einen ärmlichen Inhalt zu gewinnen. Sie ‚geht nicht auf Abenteuer aus': mit welchem Ausdruck Hegel sehr glücklich das Verfahren seiner Vorgänger in der Speculation bezeichnet hat, aber freilich eben so sein eigenes, außer inwiefern er sich ein wenig mehr als diese, durch jene ‚schielenden Blicke' die Zielpunkte geben lässt für seine, in sich selber vollkommen eben so abenteuerlichen dialectischen Bewegungen. Im Gegensatze hiemit schreitet diese Schrift durchgängig auf geraden Wegen fort, welche sie sich nach den Andeutungen des allgemein menschlichen Bewusstseins

bahnt und ebnet; und doch hätte der Verfasser wissen müssen, dass dieses Verfahren nicht nur ein weit schwierigeres und mühsameres, sondern auch ein gemeines, höchstens für die Bearbeiter anderer Wissenschaften passendes, eines deutschen Philosophen aber durchaus unwürdiges ist. Endlich äußert sich der Verfasser über die Gegenstände, welche der menschlichen Erkenntnis unhintertreiblich verschlossen sind, bescheiden und gesteht unverhüllt sein Nichtwissen ein; während es ja eine Hauptregel ist, selbst für den völlig Unwissenden, dass er mit nur um so größerer Anmaßung von Allem zu wissen, und mit absoluter Gewissheit zu wissen behaupten müsse."

Fünfzig Jahre sind seit Veröffentlichung dieser Schrift verflossen, Zeit genug, dass für vorurtheilsfreie Leser alle diese vermeintlichen Fehler in ebenso viele Vorzüge sich verwandeln. Dieselben werden daher gewiss einverstanden sein mit der von Dressler entworfenen Charakteristik dieses Werkes. Er sagt: „Das Verhältnis zwischen Vorstellen und Sein, bekanntlich das Hauptthema aller Metaphysik, ist hier aufs lichtvollste erörtert, und das darüber Festgestellte gegen die abweichenden Ansichten Kants, Fichte's, Berkeley's, Hume's und anderer vertheidigt. Ebenso sind über Substanz und Accidenz, über Raum und Zeit, über das Causalverhältnis, über das Verhältnis von Seele und Leib etc. die gründlichsten Untersuchungen angestellt, und wo die Schranken unseres Geistes ein tieferes Eindringen unmöglich machen, ist das offen anerkannt und jeder Versuch, diese Schranken durch Phantasien überspringen zu wollen, vermieden. Daher ist auch über Gott und Unsterblichkeit — zwei aller Erfahrung entzogene Objecte — mit großer Besonnenheit philosophirt, wobei die Erfahrungsseelenkunde, welche zum Leitstern genommen ist, den Verfasser in den Stand gesetzt hat, den Glauben an die Unsterblichkeit des menschlichen Geistes ganz neu und fester zu begründen, als solches auf dem Wege der äußeren Naturforschung bisher möglich war. Überhaupt ist das Wesen der Religion hier von allen Seiten aufs wolthuendste beleuchtet. Wir halten uns überzeugt, dass es nie gelingen werde, vorurtheilsfreier über die metaphysischen Probleme zu philosophiren und stellen daher dieses Werk unter die vorzüglichsten, die wir Beneke verdanken."

Wir heben daraus hervor die Theorie der religiösen Überzeugungen.

Die Überzeugungen vom Übersinnlichen, d. h. von dem, was über alle äußeren und inneren Erfahrungen hinausgeht, haben zwei wesentlich verschiedene Grundlagen, von welchen die eine im Gebiete

des Vorstellens liegt, die andere aus den praktischen Bedürfnissen hervorgeht. Die erstere will unseren Vorstellungen von der Welt das Bruchstückartige benehmen. Wie weit wir auch unser Vorstellen des Gegebenen ausdehnen, dasselbe genügt uns nicht, sondern wir werden darüber hinaus gedrängt zur Vorstellung von etwas Anderem, was uns nicht gegeben ist. Dies geschieht anfangs, wie die Mythologien aller Völker darthun, in der Form von Phantasien, welche gleichsam spielend die vorliegenden Lücken ausfüllen. Erst später und sehr allmählich werden die Erzeugnisse der Phantasie bestimmter ausgeprägt.

Aus dieser Quelle gehen zwar Vorstellungen, Begriffe, Sätze von Gott hervor, aber keine Arten der Verehrung Gottes, als da sind Anbetung, Scheu, Gebet, Resignation u. s. f. Alle Vernunft mit ihren Schlussfolgen würde nie zu einem religiösen Cultus geführt haben. Das bewegende Princip für sie ist das Suchen nach einer größeren Einheit zuerst der Anschauung, dann der Erklärung, ihr Ziel eine zusammenhängende Auffassung des Ganzen, ein Wissen, ein Erkennen desselben.

Diese Einheit ist sehr verschiedener Grade fähig, je nachdem sich der Gesichtskreis, das Interesse, die Fähigkeit der Zusammenfassung erweitern. Anfangs haben dieselben eine sehr geringe Ausbreitung; die Vorstellungen beschränken sich auf den Götzen einer Familie, eines Stammes, eines Volkes. Wie die Welt des Menschen noch nicht weiter reicht, so auch sein Gott. Kommt er dann mit anderen Kreisen in Berührung, so reiht er seinen Glauben den ihrigen in diesem oder jenem Verhältnisse an. Die Götzen schließen eben so, wie die Völker, Bündnisse und Verträge, führen Kriege gegen einander u. s. f., und so kann ein untergeordneter Monotheismus, welcher für das eigene Volk nur Einen Gott annimmt, dessenungeahtet Polytheismus sein, wie z. B. der älteste jüdische (abrahamitische) Monotheismus.

Eine höhere Stufe der Reflexion zeigt sich schon in derjenigen Ansicht, welche einen Überblick über die ganze Welt gewonnen hat, und dieselbe als Ganzes dem Göttlichen unterordnet, aber noch nicht Einem Gotte, sondern mehreren in verschiedenen Beziehungen. Hier herrscht noch eine Mannigfaltigkeit in dem Urgrunde, aber nicht wie auf der ersten Stufe, eine quantitativ bestimmte, die sich äusserlich (räumlich) dem Gegebenen anschlösse, sondern eine qualitativ bestimmte, die innerlich oder durch das Denken erzeugt ist. So ist es in dem griechischen Polytheismus, wo jede Gottheit über das ihrer

Natur Homogene monotheistisch herrscht, und nur wo es sich um Gegenstände und Verhältnisse von zusammengesetzterer Art handelt und gleichsam zufällig eine Collision zwischen ihnen entstehen kann. Über beide erhebt sich dann der strenge Monotheismus, d. i. die Annahme einer durchgehenden Einheit des Urgrundes, wie sie sich im Christenthum und im Mohamedanismus findet.

Aber schon von Anfang an bildet sich die Religion nicht in dieser (Vorstellungs-) Form allein aus. Was man Religion im engeren Sinne nennt, die Verehrung Gottes und die sich daran anschließenden Gemüthsbewegungen, geht aus einer ganz andern Quelle hervor, nämlich aus den praktischen Bedürfnissen. Auf das Gute ist unser Verlangen gerichtet, von dem Übel und dem Bösen werden wir äußerlich und innerlich von allen Seiten bedrängt und zwar in einem Maße, dass uns alles, was uns die Wirklichkeit von selbst darbietet, oder was wir uns im Anschluss an dieselbe durch unsere Thätigkeit zu verschaffen imstande sind, nicht zu genügen vermag. Es gibt der Mängel und der Übel so viele in der Welt, dass auch die sorgsamste Vorsicht, die umsichtigste und gewandteste Klugheit nicht dagegen schützen kann. Anderseits kommt dem Verlangen, der Sehnsucht eine unbeschränkte Phantasie entgegen, welche denselben einen höheren Schwung gibt, ihre Gegenstände reicher und glänzender ausbildet. Auch in praktischer Beziehung also, eben so wie in theoretischer, finden wir uns selber und alles dasjenige, was wir von der Welt auf unsere Seite bringen können, als Bruchstücke, welche gar sehr einer Ergänzung bedürfen. Die Welt, so weit sie uns günstig ist, gewährt uns keine Befriedigung, und ihrer Ungunst haben wir nicht Kraft, nicht Haltung genug entgegenzustellen. Durch unbefriedigtes Verlangen, durch unerfüllte Sehnsucht, durch den Drang der Noth, den Druck der Trübsal, werden wir unwiderstehlich darüber hinausgedrängt und suchen und finden Halt lediglich in einem über die gesammte äußere und innere Erfahrung hinausliegenden, nämlich im Übersinnlichen.

Man hat nicht selten die Furcht als die Grundwurzel der Religion bezeichnet*). Auf jeden Fall sind zunächst diesem negativen Principe die positiveren Formen des Wunsches, des Verlangens, der Sehnsucht an die Seite zu stellen, welche unstreitig in eben der Ausdehnung in die religiösen Gefühle und Vorstellungen eingehen. Daher sich der besonders von Schleiermacher eingeführte Begriff

*) Vergleiche § 16 ff. der vortrefflichen Broschüre: Über Religion und religiöse Menschenbildung von Friedrich Dittes. Plauen, Verlag von F. E. Neupert 1855.

des „Abhängigkeitsgefühles“ als bei weitem angemessener erweist, da er sowol die positiven, als auch die negativen Formen unter sich begreift. Mit diesem kommt im wesentlichen dasjenige überein, was Kant „Bedürfnis der Glückseligkeit“ nennt.

Fasst man dieses Abhängigkeitsgefühl oder dies Bedürfnis der Glückseligkeit in der richtigen Ausdehnung, d. h. wie es sich weit über das Interesse des Einzelnen hinaus, zum uneigennützigen Interesse am leiblichen und geistig, sittlichen Wole der Menschheit ausbildet, so ist es unzweifelhaft, dass es als einer der bedeutendsten Grundfactoren der Religion anzusehen ist. Dessenungeachtet macht dieser Grundfactor nicht das innerlich charakteristische und bestimmende Princip für die Religion aus, an dem man ihre Vollkommenheit oder Unvollkommenheit messen könnte. Die gänzliche Abhängigkeit des Menschen von Gott kann für denjenigen, welcher die Entwicklungsverhältnisse der Welt aufmerksam betrachtet nicht dem geringsten Zweifel unterliegen. In tausend Beispielen liegt es vor, dass zum Fortkommen nicht Schnellsein, zum Wirken für das Gute nicht der redlichste Eifer, die lebendigste Begeisterung helfe, sondern Gott allein das Gelingen geben könne. Der weiseste Mensch weiß nicht, was ihm gut ist; der Klügste kann nicht vollständig mit Sicherheit beurtheilen, welche Folgen seine Handlungen haben werden. Diese Abhängigkeit von Gott umfasst nicht blos das uns gegenüberstehende und mit uns collidirende, sondern ebenso auch alles, was wir selber sind. Wir sind nicht das mindeste aus uns selbst, sind alles lediglich aus Gott, und dies gilt in völlig gleichem Maße selbst von dem Innerlichsten und Höchsten, nämlich von dem Sittlichen, dessen Ausbildung durch und durch den strengsten Causalverhältnissen unterliegt, welche zuletzt sämmtlich auf Gott zurückzuführen sind. Dies Gefühl der Abhängigkeit kann durchaus keine Vollkommenheit für den Menschen begründen. Durch dasselbe wird zunächst nur Schwäche vermittelt. Nicht aber die Bedürftigkeit, Niedergedrücktheit, Herabgestimmtheit macht das Charakteristisch-Wertvolle der Religion aus, sondern im Gegentheil die Erhebung darüber, die Haltung, welche wir dem gegenüber in dem Guten finden, in dem Ewigen, zu welchem die irdischen Drangsale und Erschütterungen nicht hinanreichen. Nicht als Gefühl der Abhängigkeit und Schwäche hat die Religion Wert, sondern als Gefühl der Stärke in Gott, welche uns über jene Abhängigkeit beruhigt.

Die Furcht ist die Kehrseite des Göttlichen. Sie kann allenfalls Dämonen schaffen, aber nicht einen Gott. Im Gegensatze damit

erfordert die wahre Religion, dass wir uns von der Furcht frei gemacht haben, dass wir aus der Knechtschaft, welche sie bedingt, herausgetreten und in die Kindschaft Gottes eingetreten sind. Selbst in der religiösen Entsagung und der religiösen Demuth zeigt sich dies vollkommen bestätigt. Die erstere ist keineswegs etwa Zerknirschung oder Verzweiflung, sondern Hinwendung oder Erhebung zu einem Höherrn, welche uns Ruhe und Zufriedenheit verschafft. Die zweite enthält über das Bewusstsein unserer Unvollkommenheit hinaus zugleich das Bewusstsein von der Weisheit, Heiligkeit, Allgütigkeit des höchsten Wesens, vor welchen Eigenschaften wir uns demüthigen, die wir aber, indem wir sie tief ergriffen vorstellen, zugleich uns nahe bringen, ja einem Minimum nach mit uns identificiren. Auch das Bewusstsein der Sündhaftigkeit und das Zittern des Verbrechers vor Gott haben keinen Wert, außer inwiefern ihnen die Stimme des Gewissens zum Grunde liegt, und also der Mensch durch diese wenigstens, und wäre es auch in noch so geringem Maße, noch mit Gott zusammenhängt oder Eins ist. Ohne diese Reaction, diese Erhebung, freilich nicht gegen Gott, sondern zu und in Gott, wird der Mensch durch das Abhängigkeitsgefühl niedergeschlagen, gelähmt und kleinmüthig, oder er arbeitet sich wol gar, indem er sich von Andern absondert und doch zugleich durch die Wahrnehmung ihrer günstigern Stimmung fortwährend peinlich berührt wird, in gehässige Empfindungen und Urtheile, in Übelwollen gegen diese hinein, von wo dann der Weg zu gehässigen Handlungen meistentheils nicht weit ist. Ganz anders verhält es sich mit der wahren Religion. Indem sie den Menschen mit der Überzeugung von der Eitelkeit alles Irdischen durchdringt, raubt sie ihm doch nicht die Empfänglichkeit, was sich ihm förderliches darbietet, dankbar gegen den Geber alles Guten zu genießen. Indem er dann von unbedingtem Vertrauen auf Gott erfüllt, durch die Vorstellung der Abhängigkeit von ihm nicht beunruhigt wird, sondern sich in derselben zufrieden und heiter fühlt, ist er nur um so mehr der Liebe offen zu denen, die unter der gleichen Abhängigkeit stehen und besonders zu denjenigen, welche davon härter als er getroffen worden sind.

Diese Bildungsverhältnisse der religiösen Überzeugungen sind es auch, welche das Streben, das Ringen nach denselben für jeden, der sich zu einer umfassenderen und edleren Auffassung der Welt erhoben hat, mit Nothwendigkeit bedingen. Es bleibt dann dem Menschen nur Eines von den Dreien übrig: sich entweder nach Art der Stoiker selbstbeschränkt abzusondern; oder, wenn er

seine Theilnahme weiter ausdehnt, die Welt für ein Narrenhaus zu halten und sich der Verzweiflung darüber und über das unendlich viele Elend in ihr haltungslos zu überlassen; oder endlich sich im Glauben an Gott und an die Vorsehung darüber zu erheben. Aber nur demjenigen kann dieser Glaube an Gottes Vorsehung Beruhigung und Zufriedenheit gewähren, welcher sich bewusst ist, dass Gott auf seiner Seite mit ihm zeitlich und ewig im Bunde ist, der also durch die Kindschaft Gottes, durch das unerschütterliche Vertrauen zu ihm jenes peinigenden Abhängigkeitsgefühles Herr geworden ist.

Diese von den praktischen Motiven aus gebildeten Vorstellungen des Übersinnlichen verbinden sich und verschmelzen vom Beginn ihrer Ausbildung an mit den früher betrachteten speculativen. In dieser Verschmelzung machen sich die für die letzteren nachgewiesenen Steigerungsverhältnisse auch für die erstere geltend. Dem Umfange gemäß, in welchem Gott als Urgrund gesetzt wird, schreibt man ihm auch eine größere Ausdehnung der die Abhängigkeit der Menschen von ihm begründenden Macht zu. Außerdem aber kommt noch ein, dieser praktischen Seite eigenthümliches Abstufungsverhältnis hinzu. Die Bedürfnisse und Bedrängnisse nämlich, welche die Sorge des Menschen in Anspruch nehmen, sind zunächst sinnliche und beziehen sich auf das Gelingen der das äußere Wolsein bezweckenden Pläne, auf Bewahrung und Befreiung von Entbehrung und Unglück. Auf der Grundlage derselben bilden sich die rein sinnlichen Religionen, in denen das Göttliche nur vonseiten seiner physischen Macht vorgestellt, mit Furcht und Hoffnung angebetet, mit sinnlichem Danke verehrt wird. Sobald sich die Bildung auf eine höhere Stufe erhebt und geistige Bedürfnisse hinzutreten, so gewinnen neben den Vorstellungen und Empfindungen von den Hemmungen und Förderungen, welche den Menschen durch göttliche Wesen zutheil werden können, die Vorstellungen von deren Eigenschaften an Bestimmtheit und Ausdehnung, so dass zuletzt die Macht derselben nur als ein Ausfluss ihres Wesens vorgestellt wird. Dies ist der Fall im griechischen Polytheismus, wo jede Vollkommenheit ihren Vertreter hatte, die Herrschaft der Götter sich gleichsam nur als eine Folge ihrer Vollkommenheiten, als ein äußerer Abglanz davon darstellte. Deshalb verbinden sich auch hier mit den auf die äußeren Erfolge gehenden religiösen Empfindungen solche, welche sich auf das göttliche Wesen selbst beziehen, nämlich Bewunderung, Begeisterung, heilige Scheu vor dem Unerreichbaren und Dank, welcher die eigenen

Talente als freie Gaben der Götter und hiemit zugleich den weit reicheren göttlichen Urquell fühlt, aus welchem sie geflossen sind Aber diese Religionsform ist noch gegen das Höchste, das Sittliche mehr oder weniger gleichgiltig. Dasselbe hat entweder noch gar keinen Vertreter unter den Göttern, oder doch nur neben andern Vollkommenheiten und mit ihnen auf gleicher Linie. Anderseits wird selbst das Unsittliche göttlich verehrt, wo sich damit Überlegenheit oder Virtuosität von anderer Art verbindet, so dass im griechischen Polytheismus selbst die Diebe ihren Gott hatten. Über diese zweite praktische Stufe erhebt sich noch eine dritte, auf welcher die sittlichen Religionen stehen, in welchen die sittlichen Bedürfnisse und Motive mit dem Übergewichte gegeben sind, welches ihnen ihrer Natur nach allgemein-menschlich gebürt. Das ist namentlich der Fall in der christlichen Religion, deren Hauptrichtung ja auf die Besserung, Heiligung, Entsühnung des Menschen hingeht. Hier erst findet sich eigentliche Andacht und Anbetung des Allheiligen, hier erst kindliche Hingebung an Gott, als den allgütigen Vater, hier erst die fruchtbare Wirksamkeit der Religion auf das Gemüth und die Gesinnung des Menschen.

Diese Unterscheidung lässt sich natürlich nicht äußerlich geschichtlich durchführen und ist überdies in keiner Art scharf zu fassen. Es finden sich innerhalb der griechischen Bildung einzelne, die sich zu einer wahrhaft sittlichen Religion erhoben, wie Sokrates und Plato, und unter den Christen sinken unzählige zu der zweiten, ja zu der niedrigsten Stufe hinab. Die unvollkommeneren Ausbildungen reichen in die vollkommeneren hinein; denn neben den höheren Bedürfnissen bestehen ja die niederen fort, und da jeder Mensch von Anfang an die Keime des Geistigen und Moralischen in sich trägt, so wird es auch; bei dem Vorherrschen der sinnlichen Formen an einzelnen Ahnungen und Aufschwüngen zum Edleren, ja zum Edelsten nicht fehlen.

In voller Reinheit bildet sich die höchste Form sehr shwer aus denn auch der geistigste Mensch bleibt immer Mensch, d. h. ein sinnliches Wesen. Nur eine Unterordnung also, aber nicht eine völlige Ausscheidung des sinnlichen Strebens und Widerstrebens kann für den Menschen Aufgabe sein.

Den bezeichneten beiden Grundlagen der religiösen Überzeugungen schließen sich dann für die Ausbildung die ästhetische und die logische Verarbeitung an. Die auf der zweiten Stufe liegende griechische Mythologie z. B. hat sich in Darstellungen von der höchsten ästhetischen Vollkommenheit fruchtbar erwiesen, und die Darstel-

lung einer sinnlichen Religion ist einer großen logischen Consequenz fähig, während sich neben dem gänzlichen Mangel derselben, z. B. bei den Mystikern, nicht selten eine bewunderungswürdige speculative Höhe und praktische Reinheit finden. Zu welchem Grade von Klarheit und Bestimmtheit aber auch die logische Verarbeitung erhoben werden mag, die Sätze, welche man gewinnt, bleiben immer nur Glaubenssätze oder von blos subjectiver, wenn auch von allgemein-menschlich-subjectiver Geltung. Die Religion lässt sich weder vermöge des bloßen Erkennens erzeugen, noch später in ein Erkennen verwandeln, sondern wir können nur ein Erkennen von ihr (von ihren Begündungs- und Bildungsverhältnissen), dieses aber mit der größten Bestimmtheit und Klarheit erwerben. Der Gegenstand der Religion ist das über alle äußere und innere Erfahrung hinausgehende, das Übersinnliche, an welchem wir einen Halt gewinnen, im Gegensatze gegen Alles, was sich schauen und wissen lässt und ist eben deshalb selbst nicht zu schauen und nicht zu wissen. Subjectiv können wir für denselben allerdings neben der höchsten Innigkeit und Erregtheit des Gefühls die höchste Sicherheit der Überzeugung gewinnen; aber wir können ihn nicht objectiviren, d. h. nicht mit voller Wahrheit im Erkennen als Object ausbilden.

Noch ist für die Theorie der religiösen Überzeugungen zweierlei übrig, nämlich die Bestimmung des Verhältnisses zwischen der Religion und der Sittlichkeit, und die genauere Feststellung der Bedeutung und des Wertes der logischen und ästhetischen Ausbildung derselben.

Was das erstere betrifft, so hat man die Verschiedenheit zwischen beiden häufig darin setzen wollen, dass es das Sittliche mit dem Handeln, die Religion mit Empfindungen oder Gefühlen zu thun habe. Aber auf der einen Seite hat die sittliche Würdigung unstreitig einen viel weiteren Umfang. Ihr eigentlicher Gegenstand ist die Beschaffenheit des innern Seelenseins. Auf die Handlungen beziehen sich die sittlichen Urtheile nur secundär, in wiefern sie Zeichen von jenem sind. Diese secundäre Beurtheilung erstreckt sich in eben der Art auch auf Empfindungen oder Gefühle; denn Schadenfreude, Neid, Schmerz beim Verkennen eines Andern unterliegen ohne Zweifel der sittlichen Beurtheilung, auch wo kein Handeln daraus hervorgeht, ja selbst wo nicht die mindeste Tendenz zu einem solchen gegeben ist. In dieser Art nun macht sich die sittliche Würdigung auch für die religiösen Empfindungen in ihrem ganzen Umfange geltend.

Anderseits sind die religiösen Empfindungen und Gefühle keineswegs blos leidendlicher Art. Wo die Verhältnisse es mit sich bringen, können und sollen sie in ein Handeln übergehen und wo dies nicht geschieht, sind sie auch als Empfindungen nicht als die wahren zu betrachten.

Als das Eigenthümliche der Religion hat sich herausgestellt, dass sie, im Glauben, über das Gegebene hinausgehe zu einem Übersinnlichen, d. h. Nicht-Gegebenen und nicht mit Gewissheit von dem Gegebenen aus Zuerschließenden, in welchem wir Halt gewinnen allem Gegebenen oder mit Gewissheit von diesem aus Zuerschließenden gegenüber. Und hierin liegt schon eine sehr bedeutende Verschiedenheit, da sich ja die Wertschätzung, mit welcher das Sittliche zunächst zu thun hat und von welcher das Handeln nur eine Folge ist, unstreitig fast durchaus auf das Gegebene bezieht, nämlich die Weltverhältnisse, inwiefern dieselben mannigfache Güter und Übel mit sich führen, auffasst, und so weit es möglich ist, beherrscht.

Allerdings nun kann und soll diese Wertschätzung auch hierüber hinausreichen, auch das Übersinnliche, Nicht-Gegebene in sich aufnehmen und dem Handeln, zu einflussreichen Motiven ausgebildet, unterlegen. Aber dies kann sie doch nur, nachdem sich die Religion entwickelt und das von ihr Geschaffene hinzugegeben hat. Das Sittliche hat nämlich ebenfalls die Aufgabe, uns gegen die Trübungen des Lebens zu waffnen und bei unbefriedigtem Verlangen zu beruhigen. Da es das am meisten Innerliche in uns ist, das am wenigsten vom Äußerlichen abhängige, so können wir daran, wenn es nur in sich selber stark und fest gebildet ist, einen sehr mächtigen Halt gewinnen gegen Erschütterungen, die uns von mannigfachen Seiten treffen. Wäre dieser Halt vollkommen, so bedürften wir in Beziehung darauf der Religion nicht. Dieser Halt gewährt uns jedoch keine volle Beruhigung oder gar Befriedigung, da ja auch unsere sittliche Bildung keineswegs ganz unabhängig von unsern Schicksalen ist. Wir können auch bei dem redlichsten Streben durch unsere Verhältnisse gehindert werden, gewisse uns mangelnde sittliche Vollkommenheiten zu erwerben. Selbst der Wolwollendste kann durch Erfahrungen von Undank, Hinterlist, Bosheit u. s. f., wenn sie eine längere Zeit hindurch ununterbrochen und zahlreich auf ihn andrängen, wo nicht erbittert und zur Menschenfeindschaft geführt, doch in sehr bedeutendem Maße erkältet und verstimmt werden. Gerade je stärker und lebendiger das sittliche Interesse bei jemandem ist, um desto

schmerzlicher werden ihn die Thorheit, die Unsittlichkeit, die Selbstsucht, die Bosheit berühren, die er um sich herum sieht. Wollen wir uns also nicht ganz auf uns selbst zurückziehen, und das heißt doch selbstbeschränkt und gleichgiltig gegen Andere abschließen, so werden wir beständig schweren Prüfungen von dieser Seite her ausgesetzt bleiben. Es wird ein sehr mächtiges, in den höchsten Interessen wurzelndes Verlangen entstehen, für welches wir aus dem Gegebenen, wie tief wir auch in dessen Verständnis eindringen und wie geschickt wir es uns unterthan machen mögen, niemals volle Befriedigung oder Beruhigung hoffen dürfen. Eine genügende Lösung dieser Aufgabe können wir demnach nur gewinnen, wenn wir uns im religiösen Glauben über alles Gegebene hinaus zu der Idee des Allheiligen, Allgütigen und zugleich Allweisen und Allmächtigen erheben.

Überhaupt ist die Religion, auch den Weltverhältnissen gegenüber, in bei weitem höherem Grade und weit freier productiv. Was für das Erkennen und die sittlichen Reaktionen, welche sich auf dasselbe stützen, als unmöglich erscheint, setzt die Religion aus ihrer Glaubensüberzeugung heraus nicht nur als möglich, sondern auch als nothwendig, und so wird es denn vermöge der neuen Schwungkraft, die dadurch in den Menschen und durch ihn in die Welt hineinkommt, nicht selten wirklich gemacht. Der Glaube überwindet die Welt. Man vergegenwärtige sich die Verhältnisse, unter welchen Christus auftrat. Was war wol nach den Umständen, welche in der damaligen Welterfahrung vorlagen, unwahrscheinlicher, als dass eine in diesem Winkel von Judäa einem kleinen Kreise einfacher Männer aus dem Volke gepredigte Lehre von da aus sich über die ganze Welt verbreiten und den Aberglauben stürzen würde, welchem überall so glänzende Tempel geweiht waren, so glänzende Opfer gebracht wurden? Und dessenungeachtet ist es wirklich geworden, da aus der Kraft des religiösen Glaubens heraus das als unmöglich Erscheinende als möglich behandelt wurde. Die Sittlichkeit ohne Religion bringt es unter solchen Umständen höchstens zu einer unthätigen Resignation, welche in ihren Folgen für den Menschen selbst in vielen Fällen und für die Welt immer der Verzweiflung gleichkommt. Die Religion aber bleibt selbst da, wo die an das Gegebene sich anschließenden sittlichen Motive in dieser Weise gänzlich niedergeworfen sind, unbesiegt und in ihren Kraftäußerungen unermüdlich und bildet insofern für das Sittliche eine unentbehrliche Ergänzung. Auch für das sittliche Handeln reicht in diesen Fällen das Wissen nicht hin, sondern der Glaube muss ergänzend hinzutreten.

Aber eben deshalb dürfen wir an den Glauben nicht den Maßstab des Wissens oder des Wirklichen legen. Der Glaube nämlich verkörpert sich nicht selten in der Ausbildung eines bestimmten Vorstellens von einer bestimmten Zukunft. Zeigt sich nun dieses falsch, so wähnt man meistentheils, damit zugleich den Glauben verwerfen zu können und zu müssen. Aber das ist keineswegs nothwendig. Die Vorstellungen sind nämlich bei dem Glauben nicht das Wesentliche, sondern die religiösen Gesinnungen, und die ersteren können daher selbst entschieden falsch sein, ohne dass dadurch im mindesten der Hoheit der Gesinnung Abbruch geschähe. Jemand glaubt z. B. mit Gewissheit, dass ihn Gott aus einer bestimmten Gefahr erretten werde und er wird nicht errettet. Ist deshalb sein Glaube ein falscher? — Keineswegs, sondern lediglich das Vorstellen, in welchem sich derselbe secundär ausbildete. Oder man nehme ein anderes Beispiel. Für den vorurteilsfreien Ausleger der apostolischen Schriften kann darüber schwerlich ein Zweifel sein, dass ihre Urheber Christi Wiederkehr, um die Welt zu richten, noch während ihrer eigenen Lebenszeit erwartet haben. Da nun dieselbe nicht eingetreten ist, sollen wir deshalb von ihrem Glauben ungünstiger denken? Gewiss nicht, sondern das Wesentliche in demselben war die Erhebung über die Leiden und Opfer, welche sie zu erdulden hatten, im Hinblick auf ein Höheres, Ewiges. Dass sich dieselbe gerade zu diesem Vorstellen verkörperte, muss vom Standpunkte dieses Höheren aus als etwas Gleichgiltiges betrachtet werden, und die Falschheit dieses Vorstellens darf uns also nicht abhalten, jenen Glauben ebenso zu bewundern, als wenn die daran geknüpften Erwartungen erfüllt worden wären.

Es kommt demnach für die Religion nicht darauf an, ob unsere Vorstellungen von Gott an sich wahr sind, d. h. das Wesen Gottes decken (was ja auch durchaus unmöglich ist), sondern auf die ihnen zum Grunde liegenden Empfindungen. Bei der Ausbildung derselben im Vorstellen können wir dem Anthropomorphismus in keiner Art entgehen, und es ist daher im Grunde wenig daran gelegen, in welchem Grade wir uns denselben zuschulden kommen lassen.

Noch weniger sind die religiösen Empfindungen und Gesinnungen mit bestimmten Dogmen, d. h. streng begrenzten Begriffen und Sätzen genau in Parallele zu bringen. In diesen haben wir ja Reflexe der Vorstellungen, welche wieder nur Reflexe der Gesinnungen und Empfindungen sind. Da sich nun weder für die einen, noch für die anderen eine volle Angemessenheit erreichen lässt, so wird es

sehr viele von einander verschiedene Annäherungen dazu geben können und müssen, welche in religiöser Beziehung von gleichem Werte sind.

Von diesen innerhalb des wahren religiösen Gefühls liegenden Anthromorphismen sind diejenigen zu unterscheiden, welche etwas der Idee Gottes Unwürdiges, welche kleinliche oder gar unsittliche Leidenschaften und Affekte auf Gott übertragen. Zu diesen gehören nicht nur gehässige Neigungen, wie Neid, Rachsucht, sondern auch eigennützig und sonst individuell beschränkte, wie Wolgefallen an Opfern und äußerlichen Gelübden, individuelle Gunst, hervorgerufen durch Gunstbezeigungen und äußerliche Dienstbeflissenheit des Menschen, wo sich nur der eigene Egoismus des Eigennutzes und noch öfter der Einbildung und Selbstzufriedenheit in der Vorstellung von Gott reflectirt. Also nicht die objective Beschränktheit haben wir bei den Vorstellungen von Gott zu fürchten, sondern die subjective, nicht die im Verhältnis zu Gottes Wesen oder An-sich-sein eintretende (denn diese können wir doch auf keine Weise vermeiden), sondern die aus unserer sittlichen Beschränktheit oder Verderbtheit hervorgeht.

Dieselben Verhältnisse machen sich auch für die Verehrung Gottes geltend. Wir können die Gemüthsbewegungen, welche dabei die Grundlagen bilden, im allgemeinen unter zwei Classen bringen Die erste Classe umfasst die auf Gottes Macht oder Weltregierung. sich beziehenden, wie die Spannung oder das vertrauende Aufblicken des Betenden, sowie auf der anderen Seite den Dank für die Gewährung des Erbetenen und die Entsagung bei der Nicht-Gewährung. Die zweite Classe umfasst der auf Gottes Wesen sich beziehenden Gemüthsbewegungen, wie Anbetung und Demuth. Auf den niederen Stufen der Religion finden sich häufig jene ohne diese, da der Mensch selbst noch zu sehr am Äußerlichen und Sinnlichen hängt. Er stellt Gott noch zu unvollkommen vor, glaubt sich ihm durch seine Opfer persönlich angenehm zu machen oder ihm Dienste zu leisten, für welche er andere Dienste erwarten kann. So findet sich denn in dieser Vorstellung neben der Macht, welche die Gemüthsbewegungen der ersten Classe hervorruft, wenig oder nichts für die Erzeugung der zur zweiten Classe gehörigen. Der höhere Wert dieser letzteren liegt augenscheinlich vor, namentlich von Seiten ihrer heiligenden, erhebenden, erwärmenden Kraft. Nur das innerlich Gefasste kann ja auf unser eigenes Inneres eine tiefer greifende Wirksamkeit ausüben. Aber sollen wir deshalb jene ganz ausschließen? Man hat oft mit großer Entschiedenheit

darauf angetragen, indem man sie ganz allgemein als egoistisch- und sinnlich-beschränkt bezeichnet hat. Der wahrhaft Religiöse (sagt man) betrachte sich nur als ein einzelnes Glied der Menschheit und selbst darüber hinaus des Universums, und so könne er sich denn Gott gegenüber nur anbetend, nicht bittend verhalten; denn dass der Zweck des Universums erfüllt werde, verstehe sich ja von selbst und bedürfe unseres Bittens nicht.

Aber ist es denn für das Gebet wesentlich, dass es egoistisch beschränkt sei? Unstreitig keineswegs, sondern wieweit sich überhaupt das Interesse des Menschen ausgedehnt, die Interessen Anderer bis zu den höchsten und heiligsten der Menschheit hin in sich aufgenommen hat, ja in diese letzteren verschwimmt und aufgeht, soweit wird sich auch sein Gebet, sein Dank, seine resignirende Ergebung ausbreiten und vor Gott darstellen. In dem Maße, wie sich der Mensch überhaupt in irgend welchen Empfindungen oder Gedanken über sein eigenes Selbst erheben kann, in eben dem Maße kann er sich auch in seinem Gebete darüber erheben. Außerdem aber: warum sollten wir nicht auch für uns selber zu Gott beten? Überhaupt ist ja das Wünschen und Sorgen für die eigene Förderung nicht schon an sich sittlich-verwerflich, sondern nur das übermäßige. Wir sind einmal wesentlich vom Äußeren abhängig, bestimmbar und warum also sollten wir dies dem Allmächtigen gegenüber nicht aussprechen? Über diese Beschränktheit und Bedürftigkeit vermag uns auch die höchste intellectuelle und sittliche Ausbildung nicht hinauszuführen, und es wäre demnach eine unnatürliche Überspannung, wenn wir, indem wir uns an Gott wenden, uns so betrachten und aussprechen wollten, als wären wir darüber hinaus. Hiezu kommt, dass wir ja doch auf die Welt nur von unserem Standpunkt aus wirken können und nur nach Maßgabe der Mittel, welche wir dafür erworben haben, dass also ein gewisser Grad unserer eigenen Förderung die unerlässliche Bedingung bildet für alle Förderung, die von uns auf Andere ausgehen kann. Den Weltzweck aber können wir nicht und vermögen ihn auf keine Weise zu erkennen; eine auf die Vorstellung von diesem beschränkte Gottesverehrung also muss alle bestimmte Gestalt und Farbe verlieren.

In ähnlicher Weise lassen sich auch die übrigen Einwendungen gegen das Gebet beseitigen. Man hat gemeint, es sei überhaupt widersinnig, Gott seine Wünsche vorzutragen, als wenn er nöthig habe, hiedurch etwas zu erfahren, was er bisher noch nicht gewusst habe. Noch widersinniger sei es, durch unser Bitten in seinem

Willen, d. h. doch in seinem ewigen Rathschluss, etwas ändern zu wollen. Endlich seien unsere individuellen Angelegenheiten viel zu kleinlich, als dass sich Gott darum kümmern sollte. Aber was zunächst dieses Letzte betrifft, so gibt es im Verhältnis zum Unendlichen überhaupt keinen Gegensatz des Kleinen und des Großen. Die Schicksale von ganzen Völkern, selbst während mehrerer Jahrtausende, sind, wie überschwenglich sie auch für unser Vorstellen und Fühlen erscheinen mögen, gegen das Weltall, selbst soweit wir es kennen, gegen die Ewigkeit und gegen Gott, der jenes erschaffen hat, eben so klein, wie ein vorübergehendes Schicksal eines Einzelnen. Überdies aber (und hiemit werden die anderen Einwürfe widerlegt) ist ja überhaupt die Gottesverehrung in allen ihren Formen, in dem Gebete, dem Danke, der Resignation, der Anbetung, der Demut etc. nicht als etwas zu betrachten, wodurch etwas in Beziehung auf Gott oder in Gott, dem Allgenugsamen, Ewig-Gleichen, sondern lediglich als etwas, wodurch etwas in uns gewirkt werden soll, oder vielmehr was, als Darstellung der innern frommen Erregung, mit einer gewissen Nothwendigkeit aus uns hervortritt.

In dieser Hinsicht ist namentlich auch die Gottesverehrung in der kirchlichen Gemeinschaft als in hohem Grade förderlich und empfehlenswert zu betrachten. In dem Andrängen weltlicher Interessen wird es nämlich dem Menschen überaus schwer, das Ewige fortwährend regelnd und läuternd im Auge zu behalten. Nur zu leicht wird er von dem Sinnlichen, oder doch von dem Äußerlichen seines Geschäftskreises und der sich daran anschließenden Thätigkeiten so umgeben und eingenommen, dass ihm dadurch der Blick auf das Übersinnliche gänzlich versperrt wird. So ist denn für die Aufrechthaltung und Sammlung in dem Übersinnlichen auch für den Stärksten eine Stütze nothwendig. Hiezu erweist sich die gemeinsame Gottesverehrung, wenn die dazu Vereinigten wirklich von demselben Sinn und Geist erfüllt sind, am wirksamsten, da die religiösen Gemüthsbewegungen und die religiösen Gesinnungen durch die vielfache gegenseitige Darstellung und Übertragung gestärkt und gekräftigt werden. Die Bedeutung der kirchlichen Gemeinschaft ist demnach im Allgemeinen eine zweifache: sie legt von der gemeinsamen religiösen Gemüthsstimmung Zeugnis ab und steigert und festigt zugleich dieselbe. In beiden Beziehungen hat sie, wie die Geschichte lehrt, ungeachtet aller Störungen durch menschliche Beschränktheit und Verkehrtheit von jeher eine überaus heilsame Wirksamkeit ausgeübt.

Pädagogische Rundschau.

Aus Preußen. (Statistisches über die Zwangserziehung verwahrloster Kinder.) In der Zeit vom Inkrafttreten des Gesetzes über die Zwangserziehung verwahrloster Kinder (1. October 1878) bis zum 31. März v. Jahres sind im preußischen Staate 16964 Kinder in Zwangserziehung untergebracht worden. Davon sind inzwischen 654 widerruflich, 4559 unwiderruflich entlassen, 439 verstorben und 447 anderweitig in Abgang gekommen, so dass am 31. März v. Jahres noch 10 865 Kinder in der Zwangserziehung verblieben. Von denselben waren 5754 in Familien, 9 in Staatsanstalten, 982 in den von den Communalverbänden eingerichteten Anstalten und 4120 in Privatanstalten untergebracht. Die Kosten für die Pflege der in Zwangserziehung stehenden Kinder beliefen sich im Jahre 1889/90 auf 1 410 439 Mk., welche Summe zu gleichen Theilen vom Staate und von den Provinzen getragen wird, während die Gesammtkosten für die Zeit vom 1. Oct. 1878 bis zum 31. März v. Jahres 11 915 266 Mk. betragen. Im letzten Etatsjahre wurden 1615 Kinder neu in Zwangserziehung genommen. Das bedeutet einen Zuwachs von $10^1/_2$ %. Um noch zu zeigen, wie sich die Zwangserziehung in den einzelnen Provinzen stellt, geben wir folgende Übersicht.

	Zahl der Kinder in Zwangserziehung am 31. März 1890	Davon waren untergebracht				Durchschnittliche Verpflegungskosten für ein Kind pro Jahr bei Unterbringung	
		in Familien	in Staats-Anstalten	in Communal-Anstalten	in Privat-Anstalten	in Familien	in Anstalten
Ostpreußen	833	303	—	—	530	120,35 Mk.	153,33 Mk.
Westpreußen	505	222	—	205	78	75,00 „	225,00 „
Berlin	348	250	—	75	23	223,43 „	285,66 „
Brandenburg	959	434	—	198	327	146,44 „	185,27 „
Pommern	753	372	—	—	381	107,74 „	187,82 „
Posen	432	285	5	56	86	120,56 „	135,04 „
Schlesien	1959	802	—	299	858	163,59 „	210,56 „
Sachsen	911	469	—	148	294	106,58 „	225,17 „
Schleswig-Holstein	522	495	—	—	27	143,58 „	250,77 „
Lauenburg	7	3	—	—	4	170,00 „	360,00 „
Hannover	851	565	—	—	286	102,00 „	300,00 „
Westfalen	590	220	—	—	370	73,00 „	195,00 „
Cassel	627	489	—	—	138	120,00 „	180,00 „
Wiesbaden	346	200	4	—	142	131,38 „	210,31 „
Rheinprovinz	1216	645	—	1	570	189,28 „	264,45 „
Hohenzollern	6	—	—	—	6	140,00 „	146,00 „

Die Privatschulen in Preußen. Das Privatschulwesen hatte in der Zeit, wo die Fürsorge für die öffentlichen Schulen noch nicht so ausgiebig war wie heute, einen breiteren Boden. In den letzten 25, und mehr noch in den letzten 15 Jahren hat dasselbe dem äußeren Umfange nach starke Rückschritte gemacht, wie folgende Zahlen zeigen. Es waren vorhanden:

	1861	1864	1871	1886
A) Im Staate alten Bestandes				
Privatschulen	1434	1460	1409	888
mit Classen	2944	3105	3414	2942
„ Schulkindern	84021	88064	88714	63144
B) Im Staate jetzigen Bestandes				
Privatschulen	—	—	1868	1209
mit Classen	—	—	4481	3783
„ Schulkindern	—	—	107121	77136

In diesen Zahlen sind die Privatschulen mit dem Ziele der Volksschule und dem der Mittelschule zusammengefasst. Der Rückgang der Privatschulen seit 1864 bezw. 1871 erklärt sich zum Theil aus der immer gewissenhafteren Sorge, namentlich der größeren Verbände, für ihr Schulwesen. Der Fall, dass Gemeinden einen wesentlichen Theil ihrer Schulunterhaltungspflicht den Privatschulen überlassen, kommt nur noch ganz vereinzelt vor, während das in früheren Zeiten nicht selten war. Damit und mit der sonstigen Entwickelung des Schulwesens hängt es zusammen, dass die kleineren Privatschulen durch die öffentlichen Schulen oder durch die größeren Privatanstalten aufgesogen werden; denn 1871 zählte jede Privatschule im Durchschnitte 2,39 Classen und 57,3 Kinder, 1886 aber 3,13 Classen und 63,8 Kinder. Jedenfalls war die einzelne Privatschule im Jahre 1886 größer als 1871. In Berlin ist die Zahl der Zöglinge in den Privatschulen von 1882/83 bis 1887/88 von 21520 auf 19577 gefallen, während in demselben Zeitraume die Schülerzahl der öffentlichen Schulen von 138294 auf 186027 gestiegen ist.

Der Rückgang der Privatschulen von 1871 bis 1886 hat sich sowol bei den städtischen, wie auch bei den ländlichen Privatschulen vollzogen, stärker jedoch aus naheliegenden Gründen in den Städten. Es waren vorhanden:

	In den Städten		Auf dem Lande	
	1871	1888	1871	1886
Privatschulen	1382	894	486	315
mit Classen	3744	3266	737	517
„ Schulkindern	93720	68698	13401	8438

Die Privatschule mit dem Lehrziele der Volksschule hat im Ganzen kaum noch erhebliche Bedeutung. Nur in einzelnen Fällen zeigt sie noch jetzt eine blühende Entwickelung. Es waren 1886 vorhanden:

	In den Städten	Auf dem Lande	Zusammen
Privat-Volksschulen	150	98	248
mit Classen	240	128	333
„ vollbeschäftigten Lehrkräften	210	123	368
„ Schülern	5627	3136	8763

Der äußere Umfang derartiger Schulen ist im Ganzen gering: jede derselben war durchschnittlich von 37,5 Kindern in den Städten und von 32 Kindern auf dem Lande besucht. Die größte Schule dieser Art befindet sich im Regierungsbezirk Düsseldorf und zählt 1266 Kinder; zwei größere Anstalten mit 351 bezw. 758 Schulkindern sind in Berlin ermittelt. Schulen kleinsten Umfanges finden sich in allen Landestheilen. Von den 248 Privat-Volksschulen waren 162 einclassige nur von 30 und weniger, zusammen von 2171 Kindern besucht.

Die lehrplanmäßige Einrichtung der Privat-Volksschulen ist überwiegend einfacheren Charakters. Es wurden ermittelt:

mit:	In den Städten		Auf dem Lande		Zusammen	
	Schulen	mit Kindern	Schulen	mit Kindern	Schulen	mit Kindern
1 Classe	103	2006	87	1336	190	3342
2 aufsteigenden Classen	25	1041	6	273	31	1314
3 " "	15	981	3	156	18	1137
4 " "	4	403	1	105	5	508
6 " "	2	440	—	—	2	440
7 u. mehr aufst. "	1	756	1	1266	2	2022

Normale Frequenzverhältnisse sind die Regel bei den Privatschulen; nur 18 Classen sind mit 1470 Schülern zu stark besetzt, während 276 Classen mit 3837 Schülern je 30 und weniger Schüler zählen.

Die Trennung der Geschlechter ist in 183 von 368 Classen durchgeführt, und zwar für 2047 Knaben und 2977 Mädchen. In 185 Classen werden Knaben und Mädchen gemeinschaftlich unterrichtet, und zwar entfallen auf die gemischten Classen 1646 Knaben und 2093 Mädchen. Im Ganzen sind in den Privatelementarschulen 3693 Knaben und 5070 Mädchen unterrichtlich versorgt.

Von den Schulkindern, unter welchen sich nur 173 mit nichtdeutscher Familiensprache befanden, waren:

	In den Städten		Auf dem Lande		Zusammen	
		Procent		Procent		Procent
evangelisch	3990	70,91	2074	66,13	6064	69,20
katholisch	1227	21,81	894	28,51	2121	24,20
sonst christlich	59	1,05	3	0,10	62	0,71
jüdisch	351	6,23	165	5,26	516	5,89

Ausser den 333 vollbeschäftigten Lehrkräften waren an den Privat-Volksschulen noch 113 Hilfslehrkräfte vorhanden. Von den vollbeschäftigten Lehrkräften waren 129 Lehrer und 204 Lehrerinnen.

Die Privatschulen mit dem Ziele der Mittelschule sind noch jetzt ein schätzbares Glied des preußischen Unterrichtswesens. Der Zahl nach überwiegen sie sogar die öffentlichen Mittelschulen, erreichen aber nicht deren Umfang. Während in 576 öffentlichen Schulen dieser Art 134 937 Kinder unterrichtet wurden, sind in den 961 privaten Mittelschulen nur 68373 Kinder ermittelt; jede der letzteren Schulen zählte also durchschnittlich nur etwas über 71 Kinder. Bei 3415 Classen kamen auf jede Schule durchschnittlich 3,55 Classen, auf jede Classe also rund 20 Schüler.

Wie sich die Privat-Mittelschulen mit ihren Classen, Lehrkräften und Schülern auf Stadt und Land vertheilen, zeigen folgende Zahlen. Es waren vorhanden:

	In den Städten	Auf dem Lande	Zusammen
Privat-Mittelschulen	744	217	961
mit Classen	3026	389	3415
„ vollbeschäftigten Lehrkräften	2782	344	3126
„ Schülern	63071	5302	68373

Der äußere Umfang und die lehrplanmäßige Einrichtung derselben wird durch folgende Zahlen gekennzeichnet. Es waren vorhanden:

mit	Schulen	mit Kindern
1 Classe	309	4915
2 aufsteigenden Classen	128	3593
3 „ „	134	6201
4 „ „	116	8655
5 „ „	86	8103
6 „ „	52	6526
7 und mehr aufsteigenden Classen	136	30380

Bezüglich der Anstalten mit 3 und weniger aufsteigenden Classen mag bemerkt werden, dass es sich in manchen Fällen nur um Anfänge von Mittelschulen handelt, in andern wieder um abschliessende Oberclassen, welche bereits vorgebildete Schüler erhalten.

Die privaten Mittelschulen dienen ganz überwiegend zur Ausbildung der weiblichen Jugend. Unter den 68 373 Kindern waren nur 12 625 Knaben, aber 55 748 Mädchen, und wenigstens ein Viertel der Knaben hält sich jedenfalls nur vorübergehend in diesen Schulen auf; denn 3016 Knaben und 3030 Mädchen wurden in gemischten Classen unterrichtet, ohne Zweifel Kinder jüngsten Alters, von denen die Knaben, wenn sie über die ersten Schuljahre hinaus sind, sicherlich in andere Lehranstalten übergeführt werden.

Dem Religionsbekenntnisse nach vertheilten sich die Schüler der privaten Mittelschulen wie folgt. Es waren:

evangelisch	49236	Kinder	oder	72,01	Procent
katholisch	11193	„	„	16,37	„
sonst christlich	315	„	„	0,46	„
jüdisch	7629	„	„	11,10	„

Die nicht deutsche Familiensprache ist unter diesen Kindern etwas stärker vertreten als unter denen der öffentlichen Mittelschulen. Neben rein deutschen Kindern befanden sich solche, die in ihren Familien sprachen:

nur polnisch	749	Kinder
polnisch und deutsch	404	„
nur dänisch	137	„
dänisch und deutsch	64	„
nur eine andere nicht deutsche Sprache	250	„
eine andere nicht deutsche Sprache und deutsch	148	„

An den privaten Mittelschulen unterrichteten:

	Lehrer	Lehre-rinnen	Zusam-men
Vollbeschäftigte Lehrkräfte	704	2422	3126
Hilfslehrkräfte	2290	704	2994
Handarbeitslehrerinnen	—	826	826

Auf eine vollbeschäftigte Lehrkraft kamen 21,9 Kinder. 77,48 Procent der vollbeschäftigten Lehrkräfte waren Lehrerinnen. Dem Religionsbekenntnisse nach waren die Lehrkräfte:

	Lehrer		Lehrerinnen		Zusammen	
evangelisch	565 = 80,25	Pct.	1949 = 80,47	Pct.	2514 = 80,42	Pct.
katholisch	106 = 15,06	„	412 = 17,01	„	518 = 16,57	„
sonst christlich	20 = 2,84	„	31 = 1,28	„	51 = 1,63	„
jüdisch	13 = 1,85	„	30 = 1,24	„	43 = 1,38	„

Die Privatschulen in Preußen haben trotz ihrer verminderten Bedeutung doch noch eine wichtige Stellung im öffentlichen Leben: sie bieten einem großen Theile des weiblichen Lehrpersonals eine wenn auch oft bescheidene Unterkunft, und das ist in Anbetracht der sonstigen Lage desselben durchaus nicht zu unterschätzen. Die öffentlichen Volks- und Mittelschulen zählen unter 58 765 vollbeschäftigten Lehrkräften nur 7869 oder etwas über 11 Procent Lehrerinnen; in den entsprechenden Privatanstalten dagegen befinden sich unter 3459 dergleichen Lehrkräften 2616 oder rund 76 Procent Lehrerinnen. Die öffentliche Volksschule, namentlich auf dem platten Lande und insbesondere in den überwiegend evangelischen Gegenden, verhält sich gegen die Anstellung von Lehrerinnen so ablehnend, dass im ganzen Staatsgebiete z. B. nur 442 evangelische Lehrerinnen in den öffentlichen Volksschulen auf dem platten Lande arbeiten, während 2304 katholische ebenda vorhanden sind, hiervon allerdings nicht weniger als 2092 in Rheinland und Westfalen. Einzelne rühmliche Ausnahmen, darunter die Reichshauptstadt und die Provinz Schleswig-Holstein, vermögen die allgemeine Lage der Lehrerinnen nicht gründlich zu bessern; sie können höchstens und werden hoffentlich vorbildlich wirken. Deshalb aber hat die Privatschule ihre besondere Bedeutung, weil sie neben der Stellung als Erzieherin im Hause eine sehr schätzbare Zufluchtsstätte für geprüfte Lehrerinnen ist, und von diesem Standpunkte aus wird vielleicht mancher grundsätzliche Gegner der Privatschule ihr doch einiges Interesse zuwenden dürfen.

Aus dem Großherzogthum Baden. (Ende Juli.) Die Directoren der Mittelschulen hatten sich mit ein paar Ausnahmen in corpore vor einiger Zeit an den Oberschulrath gewandt, um der Verstimmung Ausdruck zu geben, die in den Kreisen der academisch gebildeten Lehrer darüber herrscht, dass diese durch das „Beamtengesetz“ hinter andere Beamten mit gleichwertiger Vorbildung zurückgesetzt werden. Auf diese Eingabe ist nun ein Bescheid in ablehnendem Sinne von dem Director des Oberschulrathes erfolgt.

In den letzten Jahren sind von genannter Behörde mitunter solch merkwürdige Bescheide erlassen worden, dass man sich allmählich selbst nicht mehr

über außerordentlich merkwürdige „wundert“; so tröstete man sich auch in den Kreisen der Mittelschullehrer über den erwähnten Erlass mit den Worten des Liederdichters: . . . . „Und der Himmel voller Huld, sah auch dieses mit Geduld“. Doch halt! Nicht so ganz; die Mittelschullehrer werden eine Petition in obenerwähnter Sache dem Landtage einreichen. Wenn jedoch der Landtag, der bisher keinen Vertreter des Lehrerstandes hatte, bei seinem Zusammentritt dieselbe Physiognomie zeigt, wie sein Vorgänger (im Herbste findet eine Ergänzungs-Neuwahl statt), dann sind wir über das Schicksal der Petition jetzt schon im Reinen, weil sich der Landtag dann abermals größtentheils aus Beamten und Juristen zusammensetzt.

Da der ablehnende Bescheid verdient, der Nachwelt erhalten zu bleiben, so wollen wir einige Proben daraus bieten; es heißt u. a. darin:

„Die Behörden der Unterrichtsverwaltung haben sich in gleicher Weise wie die der anderen Verwaltungsgebiete (?) stets bestrebt, für die Lehrer aller Kategorien eine Gestaltung ihrer äußeren Stellung zu erreichen, welche der Bedeutsamkeit ihrer Aufgabe und dem Umfang der für ihre Vorbildung aufgewandten Mittel entspricht. (S. pos. 1!) Bei der Gehaltsordnung von 1888 hatten die zur Ausübung der Gesetzgebung berufenen Factoren die Interessen der einzelnen Verwaltungsgebiete mit gleichzeitiger Rücksichtnahme auf die Interessen der Gesammtheit der Staatsverwaltung gegeneinander abzuwägen. (S. unten pos. 2!) Die Mittelschulprofessoren erheben Klage über vermeintlich erlittene Zurücksetzung, indem sie lediglich ihre Stellung in der Gehaltsordnung mit der anderer Beamtenkategorien vergleichen. Die Gründe der dabei gefundenen Abweichung entziehen sich aber der Erörterung, weil sie nicht bekannt gegeben sind. Das Ergebnis der Vergleichung wäre ein wesentlich anderes geworden, wenn die Mittelschulprofessoren ihre heutigen Gehaltsverhältnisse mit den früheren und insbesondere, wenn sie dieselben mit den Zuständen in anderen deutschen Staaten zusammengestellt hätten. Einzelne Directoren neunclassiger Anstalten haben anderwärts allerdings ein etwas höheres Einkommen; im Durchschnitt aber sind die Gehaltsverhältnisse der Mittelschulprofessoren durchweg in Baden am günstigsten.“

Zu Pos. 1: Was die „für die Vorbildung aufgewandten Mittel“ betrifft, so kostet das philologische Studium wol ebensoviel als das juristische, wenn man nicht Schwaben- oder Rhenanenmützen und was dazu gehört, in Betracht zieht; auch die Anforderungen in den Prüfungen sind wohl dieselben. Trotzdem kann ein Philologe nicht die Besoldung erreichen, die (nach dem Beamten-Gesetz) ein Jurist erreicht. Freilich rekrutiren sich aber auch die Philologen nach der bis jetzt nicht dementirten Aussage eines hochstehenden Beamten, die das „Pædagogium“ kürzlich wiedergab, aus den niederen Gesellschaftsclassen. Gottlob, dass es eine „vis comica“ gibt, welche der Frage Berechtigung verleiht, ob mancher Jurist befähigt erscheine, die philologische Prüfung zu bestehen, andernfalls nicht so viele Böcke in der Juristerei geschossen würden; ja, „non cuivis homini contingit adire Corinthum“.—

Pos. 2: Bei der „Abwägung“ scheint das Interesse, beispielsweise der Juristen, welche das Wieggeschäft mit übertriebener Eile besorgten, die „Interessen der Gesammtheit“ besonders „in's Gewicht fallend“ gewesen zu sein. Wenn der Oberschulrath die Mittelschulprofessoren auf eine Vergleichung ihrer jetzigen mit früheren Verhältnissen verweist, so finden wir das höchst sonderbar. Die Vergleichung der Juristen- und Oberschulrathsgehalte mit den früheren gäbe wahrhaftig ein ungleich ausgiebigeres Vergleichsobject, als dasjenige

über die früheren und jetzigen Besoldungen der Mittelschulprofessoren, und nun gar das „Insbesondere“ (Vergleich mit den Zuständen in anderen deutschen Staaten)! Bei jeder passenden und unpassenden Gelegenheit betont man doch sonst in Baden das specifisch Badische; jetzt sollen wir auf einmal unsere Blicke von dem „Musterstaate Baden“ z. B. auf die gesegneten Feudal-Zustände Mecklenburgs wenden! Nein, das werden die badischen Mittelschulprofessoren nicht thun, „insbesondere“ werden sie sich nicht zu Staatsbeamten x ter Classe degradiren lassen. „Insbesondere“ werden sie das Volk von: „Gleiches Recht für Alle“ in der Presse aufzuklären suchen, auch wenn der Oberschulrat durch einen Vertreter öffentlich bejammern lässt (vergl. Begrüssung zur „Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung [nicht etwa einer badischen Philologen-, Real- oder Volksschullehrerversammlung!] in Mannheim durch ein Oberschulrathsmitglied in der „Allg. deutschen Lehrerzeitung“ [stenogr. Bericht]), dass er (der Oberschulrath) „in den letzten Jahren manches herbe Wort der Beurtheilung — in der Presse — hinnehmen und über sich hat ergehen lassen müssen.“ Wir wollen hier nicht untersuchen, ob mit Recht oder Unrecht diese Urtheile gefällt wurden.

In einem weiteren Begründungsversuch des ablehnenden Bescheides wird dann über den möglicherweise schwächeren Besuch der Mittelschulen geschrieben, der nothwendig auch „zu einer entsprechenden Verminderung der Zahl der nicht etatsmäßigen Praktikantenstellen führen“ müsse. Nun, wenn der Himmel einfällt, dann sind alle Spatzen gefangen; wenn weniger Schüler die Mittelschulen besuchen, vielleicht hier und da Mittelschulen eingehen, dann — wären auch weniger Lehrer zu bezahlen, vielleicht auch einige Stellen in oberen Regionen überflüssig, deren Dotation man dann den „stets unzufriedenen Lehrern“ zutheil werden lassen könnte.

Der Schlusspassus des Erlasses ist fast einer Entschuldigung gleichzuachten. Er lautet:

> „Der Erlass des Oberschulraths vom 19. December 1890, betr. die Besorgung von Nebengeschäften durch Lehrer an Mittelschulen, enthält lediglich Vorschriften für alle Beamtenclassen nach dem Gesetz vom 24. Juni 1888. Die Oberschulbehörde hat gesetzlich das Recht auf eine in jedem Einzelfall einzuholende Genehmigung zur Besorgung von Nebengeschäften. Sie gewährt den Lehrern eine Vergünstigung, (Warum solch zarte Rücksichtnahme? d. E.) indem sie darauf verzichtet; um so mehr aber hat sie die Pflicht, darüber zu wachen, dass kein Missbrauch dieser Vergünstigung stattfinde. Nichts anderes ist der Zweck der getroffenen Anordnungen. Auch die Angabe des Honorars in der an den Anstaltsvorstand zu erstattenden Anzeige ist keine Sondervorschrift für die Lehrer, sondern gilt für alle Beamten, welche honorirte Nebenbeschäftigungen ausüben. Die Verweisung auf die vom Gesetz bestimmten Strafen sollten allerdings nicht nöthig sein, wie wir gerne anerkennen; nach vielfach gemachten Erfahrungen aber vermögen wir dieselbe in practischer Beziehung nicht für überflüssig und darum auch nicht als verletzend für die Betheiligten zu erachten.“

Wir haben nichts dazu zu sagen, zumal es ja auch eine ars nesciendi gibt, was wir hier einmal übersetzen wollen mit: Kunst zu ignoriren. Vielleicht erinnern sich wieder die „Mittelschullehrer“ zur Zeit der Landtagswahlen daran. Alles in Allem hatte der Oberschulrath wenig Glück mit seinem ablehnenden Bescheid, vielmehr hat er damit in den Mittelschulprofessorenkreisen die Unzufriedenheit mit den obwaltenden Verhältnissen vergrößert und den

Volksschullehrern den hier und da siegesgewissen Muth, welchen sie in Bezug auf Besserstellung hatten, bedeutend gedämpft. Namentlich die Zurückstellung der akademisch gebildeten Lehrer gegenüber den Juristen und Kameralisten ist in dem Erlass nicht einmal erklärt, geschweige denn gerechtfertigt worden; denn die, wie wir in Kürze oben schon andeuteten, auf ihre Vorbildung aufgewandten Mittel zeigen bei diesen drei Kategorien Akademischgebildeter doch keine wesentliche Verschiedenheit, und dass die Aufgabe der Volkserziehung etwa weniger bedeutsam sei, als die Verwaltung der Rechtspflege oder der Staatsfinanzen, dürfte der Oberschulrath doch wol schwerlich behaupten wollen.

Unter den „Ordensverleihungen“ vom 24. April d. J. erhielt auch ein Professor des bad. Oberlandes den Zähringer Löwenorden II. Classe; seinem Titel „Professor“ wurde im Verordnungsblatt des Oberschulrathes auch noch die weitere Eigenschaft verliehen: „Vorsitzender des Höhgauverbandes des Badischen Militärverbandes“ Wenn man erwägt, dass das „Verordnungsblatt des Oberschulrathes“ sonst z. B. recht geizt mit Beifügung wolerworbener, akademischer Würden (auch dieses Jahr wurden dieselben den „Lehramtscandidaten“ in gen. Blatte vorenthalten), so muss man über das obengenannte „militärische Attribut“ recht erstaunen, obgleich dieser Umstand „tiefblicken lässt“. Nächstens wird es noch heissen: Professor soundso, Vicefeldwebel oder Secondelieutenant etc., Oberschulrath soundso, Hauptmann, Major etc. der Reserve, Hurrah!

Zum Schlusse noch eine erfreuliche Mittheilung, die wir anfangs als badische Bestimmung gar nicht ansehen zu sollen glaubten; dem ist jedoch so. Man berichtet: „Kurz vor den diesjährigen Reifeprüfungen der Gymnasien hat der Oberschulrath mit Genehmigung des Ministeriums die Anordnung getroffen, dass die schriftlichen Übersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische und ins Französische wegfallen und dafür die Hefte der Schüler vorgelegt und mit in Betracht gezogen werden sollen. Die mündliche Prüfung in der Geschichte soll sich auf das Pensum der Oberprima beschränken, also auf die letzten $2^1/_2$ Jahrhunderte. Auf diese Weise ist eine eingehende Behandlung der neueren Geschichte möglich, da die Wiederholung der früheren Zeiten fürs Examen wegfällt.“

Diese Bestimmung versetzt uns wieder in frühere Zeiten, in denen man jede gute Neuerung auf dem Schulgebiete beherzigte und hiermit zu der Bezeichnung unseres Landes als „Musterstaat“ wol beitrug. Wir sprechen unsere Freude darüber aus.

Von anderer Seite wird uns aus Baden berichtet: Schon seit Jahren herrschte in den badischen Lehrerkreisen begründeter Unwille darüber, dass Pfarrvicare und Pfarrer, namentlich protestantische, nolens volens ins Schulfach übertraten, wenn denselben sich im Pfarramte Unebenheiten entgegenstellten. Bereitwilligst wurden sie im Schulfache angenommen, und es gab eine Zeit, in der das Wort „Fahnenflucht der Theologen“ mit Recht gang und gäbe war; das Angebot überstieg bis in die letzte Zeit die Nachfrage, wie man im geschäftlichen Leben zu sagen pflegt, ein Beweis dafür, dass es nicht, wie die pfarrherrliche Presse so oft ostensiv in die Welt hinausposaunt, nur „unzufriedene Lehrer“ gibt. Wir wollen jedoch heute uns über diese Sache und über die Frage, ob einem fortgeschrittenen Schulwesen mit Nichtfachmännern gedient ist, verbreiten, sondern mit besonderer Genugthuung constatiren'

dass eine landesherrliche Verordnung über „die Verwendung von Geistlichen als Lehrer an höheren Lehranstalten“ erschienen ist, die folgende Hauptbestimmungen enthält:

§. 1. Candidaten des geistlichen Standes und Geistliche der christlichen Kirchen, welche

a) . . . die allgemein wissenschaftliche Vorbildung . . . des geistlichen Standes . . und zur ständigen öffentlichen Ausübung kirchlicher Functionen im Gebiete des Großherzogthums staatlich zugelassen, außerdem

b) von der obersten im Großherzogthum befindlichen oder für das Großherzogthum anerkannten kirchlichen Behörde ihres Bekenntnisses als befähigt zur Ertheilung des Religionsunterrichts für alle Classen von Mittelschulen erklärt sind,

können in der Eigenschaft als wissenschaftliche Lehrer an Mittelschulen angestellt werden, sofern sie durch eine vor der ständigen Prüfungsbehörde abgelegte Prüfung Lehrbefähigung nachgewiesen haben:

1. in Hebräisch für alle Classen,
2. in zwei weiteren Fächern mindestens für die unteren und mittleren Classen der Gymnasien oder Realanstalten mit neunjährigem Lehrcurs.

Die Wahl der letzteren zwei Fächer ist — unter Beschränkung auf folgende Gegenstände: Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch, Mathematik, Naturgeschichte — dem Prüfungsbewerber freigestellt.

§. 2. Für die im vorhergehenden Paragraphen bezeichnete Prüfung gelten folgende besondere Bestimmungen:

1. Nachweis der ertheilten staatlichen Zulassung zur ständigen öffentlichen Ausübung kirchlicher Functionen, ferner Nachweis darüber, dass der Prüfungsbewerber während des dreijährigen Studiums an einer deutschen Universität Vorlesungen über die im vorhergehenden Paragraphen unter Ziffer 1 und 2 benannten Prüfungsfächer besucht hat, ist der Meldung zur Prüfung beizufügen.
2. Als schriftliche Hausarbeit ist nur eine Aufgabe aus dem pädagogischen Gebiete zu stellen.
3. In den unter Ziffer 1 und 2 des vorhergehenden Paragraphen bezeichneten Prüfungsfächern ist je eine schriftliche Clausurarbeit zu verlangen. — Im übrigen gelten die allgemeinen Bestimmungen der Prüfungsordnung.

§. 3. Der Oberschulrath wird vor der Entscheidung über die Zulassung zur Prüfung die Meldung nebst Belegen der in §. 1*b*) bezeichneten Kirchenbehörde mittheilen zur Erklärung, ob der Prüfungsbewerber zur Ertheilung des Religionsunterrichts seines Bekenntnisses für alle Classen der Mittelschulen mit neunjährigem Lehrcurs befähigt sei.

Nur wenn diese Erklärung vorbehaltlos ertheilt ist, darf bei Vorhandensein der übrigen Voraussetzungen die Zulassung ausgesprochen werden.

Diese zeitgemäße Verordnung wird wol überall in Baden — mit Ausnahme in gewissen geistlichen Kreisen — dankbar aufgenommen und freudigst begrüßt werden, da sie einen Act „ausgleichender Gerechtigkeit“ enthält und eine seit Decennien herrschende Unzufriedenheit im Lehrerstande beseitigt. Möchte das Unterrichtsministerium in gleicher Weise auch vorgehen bei Besetzung der Schulaufsichtsstellen und Seminardirectorate!

Der deutsche Studirte in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Unter diesem Titel ist unlängst im Verlags-Magazin zu Zürich von Kurt Abel eine kleine Schrift (47 Seiten, 60 Pf.) erschienen, welche sowol denjenigen studirten Deutschen, die nach Nordamerika auszuwandern

gedenken, als auch allen denjenigen, die dem modernen Völkerleben mit culturhistorischem Interesse zu folgen gewohnt sind, bestens empfohlen werden kann.

„Wo man hinschaut in Deutschland“, bemerkt der kundige Verfasser, „ist alles überthan! Überproduction überall, nicht nur auf kaufmännischem, sondern auch auf rein geistigem Gebiet. Das beste Examen sichert nicht mehr Anstellung und Brot, und so ist es natürlich, dass auch die Studirten Deutschlands beginnen, dem Imperativ des Magens Gehorsam zu leisten, und außerdeutsche Länder aufzusuchen.“ Ihnen will er nun eine unparteiische Schilderung der bezüglichen Verhältnisse bieten, wie er sie selbst aus eigener Jahre langer Anschauung kennen gelernt hat. Insbesondere befasst er sich mit den Aussichten, welche sich in der Union dem deutschen Arzt, Lehrer, Juristen und Chemiker (Apotheker) eröffnen. Einige Proben mögen zeigen, wie interessant Kurt Abels Schilderungen des Lebens in der Union für jeden gebildeten Deutschen sind.

„Die Grenze zwischen Handarbeit und geistiger Arbeit ist in Amerika eine bei weitem nicht so scharfe, wie in Europa; vor allen Dingen ist der deutsche Begriff des Berufes, der dem Individuum nur in einer besonderen Richtung thätig zu sein erlaubt, unbekannt. Alle haben den einen Beruf, Geld zu verdienen — das ist die Ansicht des Amerikaners, und indem er dieselbe practisch verwirklicht, verbindet er geistige Arbeit mit Handarbeit in dem Maße, in welchem ihm der größte pecuniäre Vortheil zu erwachsen scheint. Während der Fehler des Deutschen die Einseitigkeit ist, ist der Fehler des Amerikaners die Vielseitigkeit. Der Deutsche wird leicht Pedant, der Amerikaner leicht Pfuscher.“

Letzteres zeigt sich besonders in der ärztlichen Praxis, welche in den Vereinigten Staaten oft die seltsamsten und lächerlichsten Formen annimmt. „Aber,“ bemerkt der Verfasser zur Beruhigung seiner Landsleute, „haben die Amerikaner sich mit den Quacksalbereien gründlich den Magen verdorben, so gehen sie doch schließlich zu dem berufenen Vertreter ärztlicher Wissenschaft (deren es in den Staaten verhältnismäßig nur wenige gibt) und zahlen schweres Geld, um die üblen Folgen der theuer erkauften Mixturen wieder los zu werden. Auf diese Weise kann ein geschickter, gründlich gebildeter Arzt, der sich in das amerikanische Wesen einzuleben versteht, in wenigen Jahren ein Vermögen erwerben, das ihm in Deutschland schwerlich je zutheil werden würde. Aber — quod licet Jovi, non licet bovi.“

Bezüglich des Schulfaches lesen wir in der Broschüre:

„Die Aussichten der Lehrer in Deutschland sind keine erfreulichen. Derjenige Stand, der die Erziehung der zukünftigen Generation zu leiten hat, dem das Wol und Wehe des liebsten Besitzthums der Eltern anvertraut ist — er wird immer noch wie ein Stiefkind vom Staate behandelt. Ein Lehramtspraktikant, der jahrelang studirt und dann das Opfer gebracht hat, dem Staate eine Zeitlang ohne Gehalt zu dienen, wird endlich für würdig befunden, monatlich 100 Mark als Entschädigung für seine Lehrthätigkeit zu erhalten. Ein Handwerker verdient weit mehr, ein Taglöhner etwa eben so viel wie der studirte Lehramtspraktikant, dem eine oft ungeheure Arbeitslast aufgebürdet wird. Man verlangt von dem Lehrer, dass er vor Allem Erzieher sei. Zum Erziehen gehört aber zunächst die Fähigkeit, sich in das sorgenfreie,

kindliche Gemüth hineinzudenken und der frohen Jugend froh entgegenzukommen. Ein Lehrer, der Nahrungssorgen hat, wird fast immer ein schlechter Erzieher sein: er wird verbissen, vergrämt und schliesslich müssen seine kleinen Schüler leiden, wenn er seine Rechnungen nicht bezahlen kann. Der Staat soll den Lehrer sorgenfrei hinstellen: dann werden wir eine frohe, frische, freie Jugenderziehung bekommen."

Unter obwaltenden Verhältnissen „darf es nicht Wunder nehmen, wenn auch Lehramtscandidaten ihr Heil in Amerika versuchen." Die eigenartigen Verhältnisse, welchen sie dort begegnen, schildert Verfasser in ebenso ausführlicher, als lebhafter und ergötzlicher Weise; wir müssen hier lediglich auf die Schrift selbst verweisen.

Bei Erörterung der Aussichten, welche sich dem deutschen Juristen in Nordamerika darbieten, bemerkt Verfasser u. a.: „Das politische Leben der Union hat seine Schatten-, aber auch seine großartigen Lichtseiten. Das amerikanische Volk steht noch in den Kinderschuhen; aber es wächst mit ungeheurer Jugendkraft und wird einst der Menschheit von unberechenbarem Nutzen sein. Das Volk der Vereinigten Staaten hat eine hohe Culturaufgabe zu erfüllen. Die Wirkungen der einheitlichen, großherzigen und menschenfreundlichen Einrichtungen der Union sind auch für Europa und besonders für Deutschland von unsagbarem Werte."

Welchen principiellen Standpunkt Herr Curt Abel zur Auswanderungsfrage einnimmt, ersieht man aus seinen folgenden Äußerungen:

„Wir Deutsche sind von jeher, oft zu unserem Schaden und nicht selten zu unserer Schande, Particularisten gewesen — es ist ganz gut, wenn uns das Schicksal zwingt, die Augen einmal weiter als gewöhnlich aufzusperren, eine breitere Straße als gewöhnlich zu wandern und zu lernen, dass unsere Endbestimmung ist, nicht Deutsche, sondern Menschen zu sein. Jeder soll für sich in seinem Kreise nach bestem Können wirken; aber ob er das Feld seiner Wirksamkeit im Heimatsorte oder am entgegengesetzten Ende der Welt findet, ist gleichwertig. Schließlich wollen wir nicht für das Wol einer Stadt, eines Staates oder eines Landes streben und forschen, — für das Wol der Menschheit zu arbeiten, ist ein weit höheres Ziel. Und da sind wir denn bei dem Begriffe des Kosmopoliten angelangt, jenem vielgeschmähten und vor allem in Deutschland verhassten Begriffe des Weltbürgers. Es gibt für die Welt noch lange nicht genug Ärzte, Lehrer, Juristen, Naturwissenschaftler, noch lange nicht genug Studirte!

Und darum rufen wir den Deutschen zu, die trotz langen Studiums, trotz gründlicher Kenntnisse keine Gelegenheit finden, ihre Arbeitskraft in der Heimat würdig zu verwerten: Geht hinaus in alle Welt und werdet die Apostel deutscher Wissenschaft und deutschen Könnens!

Deutschland ist in Gefahr, an Pedanterie, an Particularismus, an mittelalterlicher Zopferei zu Grunde zu gehen — Deutschland braucht lebensfrische, weltumfassende Gedanken von Außen! Darum blicket, Ihr jungen, kräftigen deutschen Studirten, hinaus in die weite, freie Welt!"

Aus der Fachpresse.

480. Talleyrands Nationalerziehung (E. v. Sallwürk, Rhein. Bl. 1891, IV). Vom Jahre 1791. — *a*) Grundlage: Verfassung geschaffen; der Staat muss allen Bürgern diejenige Bildung geben, die sie befähigt, das erst erworbene Gut zu schätzen und zu schützen; diese Bildung muss die nothwendige und gesetzmäßige Gleichheit verbürgen. — *b*) Allgemeiner Zweck: den Menschen zu vervollkommnen in allen Lebensaltern, und aus der Erfahrung wie aus den Irrthümern der vorangegangenen Geschlechter Nutzen zu ziehen für die einzelnen wie für die Gesellschaft. — *c*) Quelle: alles, was den Menschen umgibt. — *d*) Hauptgesichtspunkte: die Erziehung muss allgemein sein — alle müssen erziehen dürfen; denn die Concurrenz erweckt Kraft — die Erziehung muss universal sein, dass jeder finde, was ihm gebürt — sie muss sich auf beide Geschlechter und auf alle Lebensalter erstrecken. — *e*) Allgemein zu lehren: Verfassung — deren Vertheidigung und Vervollkommnung — Moral, die vor jeder Verfassung besteht —; allgemein ferner leibliche (eigentliche Gymnastik), geistige und sittliche Ausbildung. (Die geistige Erziehung wendet sich an die Einbildungskraft durch Kunst und Literatur, an das Gedächtnis durch Geschichte und Sprache, an die Vernunft durch die exacten Wissenschaften). — *f*) Früheste Erziehung im Hause: „es genügt, die Mütter an die unsterblichen Lehren zu erinnern, welche ihnen der Verfasser des Emile gegeben". — *g*) Gliederung des Schulwesens: Elementarschulen für Ackerbauer und Handwerker in jedem Canton — höhere Schulen für allgemeine höhere Bildung in jedem District — Berufsschulen zur Heranbildung der Staatsdiener und dgl. in jedem Departement — ein wissenschaftliches Universalinstitut in der Hauptstadt. — *h*) Methode: Denken, Sprechen und Handeln als Ziele. — Schlussurtheil über den Plan: „Er ist nicht die Frucht tiefdringender pädagogischer Studien oder auch nur langen Nachdenkens gewesen, sondern eine rasche Arbeit, wie die Raschheit der Zeit sie verlangt hat, nur aufgebauscht durch eine zur Unzeit herbeigerufene Fachgelehrsamkeit; er leidet an dem Fehler einer ins allerkleinste gehenden Systematik; die Hilfe der theoretischen Pädagogik seiner Zeit ist nicht ausgenutzt worden; hinsichtlich der Mädchenerziehung vermochte sich der ehemalige Bischof von Autun nicht zu jener Sympathie emporzuschwingen, welche ein Jahrhundert früher das schönste und bedeutendste Buch eines französischen Kirchenfürsten über weibliche Erziehung veranlasst hatte."

481. Welche Anforderungen stellt unsere Zeit an die Ausbildung der Volksschullehrer? (Heyd, Allg. deutsche Lehrerz. 1891, 26). Vorbereitung: Besuch von mindestens 7 Classen einer „Mittelschule". An Stelle des „nicht mehr zeitgemäßen" Internatsseminars ein „Fachseminar" mit womöglich 6, mindestens 4 Semestern; hier: Logik, Psychologie, Geschichte der Pädagogik, specielle Methodik, praktische Übungen — weitere Ausbildung in den auf den Mittelschulen erlernten neueren Sprachen. Als Seminardirectoren und Seminarlehrer wissenschaftlich gebildete Pädagogen, deren schulmännisches Geschick in mehrjähriger praktischer Thätigkeit an einer Volksschule sich erprobt hat.

482. Beurtheilung und Behandlung pädagogischer Preisabhandlungen (G. Fröhlich*), Päd. Rundschau 1891, VII). „Ich erlaube mir, hier einige Anhaltspunkte zu geben, ohne aber zu versprechen, den Gegenstand völlig zu erschöpfen". — Es ist aber sehr nothwendig, diesen „Gegenstand" einmal „völlig zu erschöpfen"! Und vor allen Dingen wäre von den Anforderungen zu sprechen, die an einen „Preisrichter" zu stellen sind. Fröhlich sagt davon gar nichts. Aus dem sehr kurzen (eine Octav-Seite umfassenden) Aufsatze wäre etwa hervorzuheben: Berechtigte Themen sind hauptsächlich sog. „Zeitfragen", „brennende Fragen", „auftauchende neue Vorschläge und Bestrebungen". „Die Arbeit erschöpfe ihre Kraft nicht in einer langathmigen, meist ganz überflüssigen sog. ‚Einleitung'; die Darstellung sei kurz und bündig. (Eine recht schülerhafte Phrase: „Ist die Darstellung besonders (!) schön und geistvoll und durchweht die Arbeit eine gewisse (!) Wärme und ein Enthusiasmus für die dargelegten Ideen, so verdienen diese Eigenschaften besondere Anerkennung.")

483. Wie ist in der Schule Gesundheitspflege und Gesundheitslehre zu betreiben? (Schleyer, Allg. deutsche Lehrerz. 1891, 27). Grundfrage: Wie sind die Lehrer zu solchem Unterricht zu befähigen? Durch gebürende Berücksichtigung der Schulgesundheitslehre in den Seminarien und ihre Erhebung zum Prüfungsgegenstand bei der zweiten Lehrerprüfung. — Abhaltung schulhygienischer Curse für Lehrer und Bildung schulhygienischer Sectionen unter den Lehrern größerer Städte oder Schulbezirke und zeitweilige Berichterstattung dieser Sectionen in den Lehrerversammlungen — Aufnahme einer ständigen Rubrik für Gesundheitspflege in der päd. Presse. — Angemessene Behandlung hygienischer Stoffe als Aufgabe der Jugendliteratur.

484. Im Anschluss an das Lesebuch? (S., Freie päd. Blätter 1891, 2). „Die schulgesetzliche Vorschrift ‚im Anschluss an das Lesebuch' ist nicht nur ein Wort, das die Lehrer in den Augen der denkenden Welt demüthigt, sondern auch ein Zeugnis für den Kurz- und Schwachblick jener, die es gesprochen haben." „Die Formel ‚im Anschluss an das Lesebuch' stammt aus früherer Zeit; aber leider ragt sie in die Gegenwart herein. Wir brauchen sie nicht mehr. Darum: das Lesebuch im Anschluss an den Unterricht! Andere Zeiten, andere Sitten!" (Aber auch diese Forderung sollte einer überwundenen Vergangenheit angehören. Denn das rechte Lesebuch dient nicht einzelnen Fächern; es spielt keine untergeordnete Rolle; es ist eine selbstständige Hauptquelle der Gemüth- und Charakterbildung. — Verf. hat offenbar das alte „Realienbuch" im Sinne.)**)

Der 18. Jahresbericht des niederösterreichischen Landes-Lehrerseminars in Wiener-Neustadt trägt an der Spitze unter dem Titel „Adolf Diesterweg" eine ausführliche, 33 große Druckseiten umfassende, verständnisvoll und warm geschriebene Darstellung des Lebens und Wirkens, der Schicksale und Verdienste dieses großen Schulmannes. Verfasst ist die treffliche Arbeit von dem Director der genannten Anstalt, Herrn Schulrath Dr. Josef Lukas,

*) Der bekannte preuß. Kreisschulinspector in St. Johann a. d. Saar.
**) Finde diese Kritik nicht zutreffend. D.

und zwar zu dem Zwecke, um seinen Zöglingen die Bedeutung des gefeierten Mannes ans Herz zu legen und sie zu einem treuen Wirken im Sinne des Altmeisters zu begeistern. Zur Unterstützung dieses Zweckes ist der citirte Jahresbericht auch mit einem wolgelungenen Bildnis Diesterwegs geschmückt. Wir machen auf diese Seminarschrift (Verlag des Lehrerseminars in Wiener-Neustadt) sowol wegen ihres inneren Wertes, als auch deshalb besonders aufmerksam, weil hier ein rühmliches Document von Pietät, Verständnis und Charakter vorliegt, wie deren die zahlreichen Lehrerseminare leider nur ausnahmsweise aufweisen. Ehre dem Ehre gebürt!

Die rührige Verlagsbuchhandlung C. C. Meinhold & Söhne in Dresden versendet soeben ein neues Lehrmittel für Volksschulen, nämlich „Bilder für den Anschauungsunterricht“. Dieselben sind in Farbendruck nach einem für den Classengebrauch genügend großen Maßstab (61 : 86 cm) ausgeführt und von jeder störenden Überladung freigehalten. Die Auswahl der dargestellten Objecte ist von erprobten und hervorragenden Schulmännern getroffen worden. Preis der Lieferung zu fünf Blatt 5 Mk., Bezugsbedingungen günstig, da eine freie Auswahl der Bilder gestattet ist.

Beachtenswerte Broschüren.

Welche Anforderungen stellt unsere Zeit an die Organisation der Volksschule? Von H. Scherer, Schulinspector in Worms. (Bielefeld bei A. Helmich, 12 S., 40 Pf.) Ein auf der Mannheimer Versammlung gehaltener und dort mit großem Beifall aufgenommener Vortrag, der nun in einem Sonderabdrucke jedermann zugänglich ist. (Rügen müssen wir auch hier den außerordentlich hohen Preis, den sich die Verlagshandlung für ihre Erzeugnisse zahlen lässt.)

Aus der Schulgeschichte Mannheims. Im Auftrage der Presscommission der 29. Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung bearbeitet von Dr. Adolf Meuser, Hauptlehrer in Mannheim. (Daselbst bei E. Aletter, 31 S., 50 Pf.) Auch diese Frucht des Mannheimer Lehrertages verdient volle Anerkennung und Verwertung. Die kleine Schrift gereicht einer schulfreundlichen Stadt und dem Verfasser zu gleicher Ehre. Letzterer hat mit ausdauerndem Fleiß und klarem Blick gezeigt, wie die Schulgeschichte einer einzelnen Gemeinde im Lichte der allgemeinen Culturentwickelung bedeutungsvoll und lehrreich wird. Kann für ähnliche Arbeiten als Vorbild dienen.

Über die neueste freie religiöse Bewegung und die Religion der Zukunft. Eine kritische Studie über die von Egidy'schen Ideen nebst Bericht über den Verlauf des verfehlten Berliner Pfingstcongresses 1891 von Dr. Hermann Wesendonck. (Leipzig bei Max Spohr, 38 S., 80 Pf.) Wer mit den Culturströmungen der Zeit in steter Fühlung bleiben, dieselben genauer kennen lernen und richtig würdigen will, darf diese kleine Schrift nicht unbeachtet lassen. Der geistreiche und gelehrte Verfasser schildert mit objectiver Treue eine Bewegung auf religiosem Gebiete, welche bereits großes Aufsehen erregt hat und vielleicht noch weitere Folgen haben wird; zugleich legt er seine kritische Sonde an die große Principfrage, welche hier in Betracht kommt.

Literatur.

Kehrbach, Karl, Mittheilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Im Auftrage der Gesellschaft herausgegeben. Jahrgang I, Heft 1. 106 S. Berlin 1891, Karl Hermann Müller.

Der Umstand, dass das erste Heft dieses neuen Unternehmens der 41. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in München gewidmet war, hat zur Folge gehabt, dass es überwiegend Beiträge zur Erziehungs- und Schulgeschichte in Bayern brachte. Die Hauptartikel sind folgende: 1) Zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes im Wittelsbachschen Regentenhause. 2) Die Verdienste des bayerischen Bischofs Clemens Wenzeslaus um das Erziehungs- und Unterrichtswesen. 3) Das erste Lesebuch des Triviums in den Kloster- und Stiftsschulen des Mittelalters. 4) Zum Schulwesen Münchens im Jahre 1560. 5) Archivalische Beiträge zur Geschichte der Schulkomödie in München. 6) Eine Schulordnung der Lateinschule zu Memmingen a. d. 16. Jahrhundert. Dass das Werk wichtiges Material zum Ausbau der Geschichte der Pädagogik bringt und ferner bringen wird, steht außer Zweifel. Wer hierüber genauere Auskunft wünscht, der findet sie in dem vorliegenden ersten Hefte zur Genüge.

Hannak, Dr. Emanuel, Methodik des Unterrichtes in der Geschichte. 90 S. Wien 1891, Hölder.

Zweck, Stoff und Methode des Geschichtsunterrichtes sind die Hauptgegenstände der Ausführungen dieses Buches; daran reiht sich noch ein Nachweis, inwiefern der Lehrer die Geschichtswissenschaft zu fördern vermag. Das dem Umfange nach kleine Buch birgt einen außerordentlich reichen Inhalt. Man kann sagen, dass es seiner Aufgabe nach allen Richtungen gerecht wird und eine erschöpfende Beleuchtung angedeihen lässt. Referent hat nichts vermisst, was in die Methodik des Geschichtsunterrichtes einschlägt, und glaubt versichern zu können, dass jeder aufmerksame und genügend vorbereitete Leser des Buches in demselben eine allseitige Information über das behandelte Lehrfach finden wird. Eine außerordentliche Belesenheit, vollständige Beherrschung des Stoffes, klares und bestimmtes Urtheil, planvoller, präciser und streng zusammenhängender Vortrag, das sind die Hauptzüge, welche diesem Werkchen aufgeprägt sind. Nur ein Meister seines Faches, als welcher Hannak längst bewährt ist, konnte auf diesen wenigen Bogen ein so weites und schwieriges Gebiet der Unterrichtswissenschaft in so befriedigender Weise darstellen und aufklären. Wenn sich auch über einzelne Ansichten (z. B. bezüglich der concentrischen Methode) mit ihm streiten lässt, so ist man ihm doch allenthalben dankbar für die objective Einführung in die Sache selbst; und wenn er auch in erster Linie österreichische Schulverhältnisse im Auge hat, demgemäß auch die Geschichte Österreichs besonders berücksichtigt, so wird doch auch der reichsdeutsche Schulmann seine gediegenen Erörterungen mit lebhaftem Antheil und großem Nutzen lesen. E.

Becker, K. F., Weltgeschichte. 3. Aufl. Union, Deutsche Verlagsanstalt in Stuttgart. 1. Lieferung, 40 Pf.

Diese neue Ausgabe der 12bändigen Beckerschen Weltgeschichte erscheint in 66 Lieferungen (zum Preise von je 40 Pfennig) und legt das Schwergewicht auf die „Neuzeit“, die acht Bände umfassen wird. Drei Bände sollen das Alterthum, ein Band das Mittelalter darstellen. Die vorliegende erste Lieferung (64 Seiten stark) gibt ein ganz gutes Bild von der Art und dem Charakter des Werkes. Die Erzählung liest sich leicht; das, was in seinen Wirkungen oder in Ruinen bis in die Gegenwart hereinragt, ist ausführlicher behandelt und auch der Sage, sofern sie Gemeingut der Gebildeten ist, ein breiterer Raum gewährt; ab und zu wird eine charakteristische Stelle aus einem alten Geschichtschreiber oder aus einem der neueren Historiker mitgetheilt; auf die Cultur, insbesondere auf die religiösen Vorstellungen, auf die künstlerische Thätigkeit und das bürgerliche Leben ist gebürend Rücksicht genommen. Der heranreifenden Jugend dürfte somit dieser neue Becker als ein anregendes Buch, das sie nicht durch zu große Breite, zu viel Detail oder eine zu pragmatische Darstellung ermüdet, empfohlen werden. Was sie an dem Buche fesseln wird, werden die zahlreichen eingestreuten Holzschnitte sein. Keine Phantasiebilder, sondern authentische Abbildungen, geben sie entweder eine Anschauung von dem Schauplatze der geschichtlichen Begebenheit, von den erhaltenen Baudenkmälern, Statuen u. dergl., oder sie sind Trachtenbilder, Porträts u. ä. Fast kein Blatt, das nicht durch eines oder mehrere solcher Bildwerke geschmückt wäre. W.

Kallius, Dr. A., Professor in Berlin, Die vier Species in ganzen Zahlen und das Münz-, Maß- und Gewichtssystem im Rechenunterrichte. 4. Aufl. 84 S. Oldenburg, Stalling. 1 M. 20 Pf.

Der Verfasser, bekannt als Herausgeber einer sehr beliebten Aufgabensammlung, hat mit dem Vorliegenden einen Leitfaden der Methodik veröffentlicht, der allen Lehrern, welche sich mit dem Rechnen zu befassen haben, nicht genug empfohlen werden kann. Es hat sich da wieder einmal vollauf bewahrheitet, dass nur der fachmännisch gebildete Mathematiker didaktische Fortschritte herbeizuführen vermag; während jene methodischen Erörterungen, welche von Psychologie und Pädagogik ausgehen, für den Fortschritt des Rechenunterrichtes völlig wertlos zu sein pflegen.*) Der Verfasser kennt und hebt hervor die Wichtigkeit der Subtraction mit Ergänzung, ferner die Nothwendigkeit, jede Zahl als ein Product von Primfactoren aufzufassen, sowie den großen Vortheil der Vereinfachung, die Theilproducte bei der Division nicht aufzuschreiben. Er zeigt uns ferner an einem Schema den Übergang vom Rechnen am Rechenbrette zum Rechnen ohne dasselbe mit Hilfe der Ziffer Null, somit die große Bedeutung des Positions-(Stellen-)Wertes der Ziffern für unser Zahlensystem und die Möglichkeit leichteren Rechnens mit denselben in Vergleich mit dem Rechnen am Rechenbrette. Er zeigt des ferneren, wie in dem decimal getheilten Münz-, Maß- und Gewichtssystem ein sehr nahe liegendes Anschauungsmittel geboten ist, um den Schülern das Rechnen mit Decimalbrüchen leicht fasslich zu machen.

Der Verfasser unterlässt es ferner nicht, häufig vorkommende Mängel im Rechenunterrichte belehrend zu tadeln, namentlich den Gebrauch vielzifferiger benannter Zahlen; dann den Gebrauch von Benennungen aus dem Maßsystem, welche im praktischen Leben gar nicht vorkommen, das Aufstellen gedächtnisbelastender Lehrsätze in Fällen, wo ein praktischer Fingerzeig genügen würde.

Wir befinden uns in Bezug auf den Inhalt des ganzen Buches mit dem Verfasser in vollster Übereinstimmung; wir wüssten kein anderes Buch zu nennen,

---

*) Wir können dieser Ansicht unseres verehrten Herrn Referenten nicht beistimmen. Da jedoch hier nicht Raum zur Austragung von Controversen ist, so wollen wir nur auf Pestalozzi verweisen, welcher keineswegs Mathematiker von Fach war und doch zweifellos eine didaktische Reform des Rechenunterrichts bewirkt hat. D.

in welchem die Lehren der wissenschaftlichen Arithmetik so vollständig für den Rechenunterricht verwertet wären und besser darauf Bedacht genommen würde, für didaktische Erleichterung durch eine wissenschaftlich wolbegründete Methodik zu sorgen. Wir können daher nur wünschen, es möge dieser Schrift die verdiente weiteste Verbreitung in Lehrerkreisen, besonders aber auf Seminarien zutheil werden. H. E.

Martus, H. C. E., Director des Sophien-Realgymn. in Berlin, Raumlehre für höhere Schulen. 1. Theil. Ebene Figuren. 159 S. Fig. im Text. Bielefeld und Leipzig 1890, Velhagen & Klasing. 2 M.

Der Verfasser, schon seit langem als mathematisch-didaktischer Schriftsteller bekannt, hat sich in dem Vorliegenden eine seiner ganz würdige Aufgabe gestellt, nämlich die Abfassung eines ausführlichen Lehrbuches der Raumlehre unter Beseitigung aller nicht unbedingt nöthigen Fremdwörter. Gewiss wird man ihm gern zustimmen, wenn er Geometrie durch Raumlehre, parallel durch gleichlaufend, Parallelogramm durch Raute, Diagonalen durch Ecklinien, proportional durch verhältnismäßig ersetzt; doch ist es unbedingt nothwendig, dass bei Neueinführung von Kunstausdrücken an denselben strenge festgehalten werde; es muss daher anstatt parallel immerfort gleichlaufend gesagt werden, und es darf nicht abwechslungsweise wieder dafür der Ausdruck richtungsgleich vorkommen. „Ganz übereinstimmend“ als Verdeutschung von congruent, scheint uns etwas schwerfällig; wir haben seit Jahren anstatt dessen unsern Schülern das Wort „deckungsgleich“ geläufig gemacht. Auf keinen Fall darf aber das eine Wort wieder abwechselnd mit „deckbar“ gebraucht werden, will man überhaupt dahin gelangen, dass sich die Kunstworte mit festen Begriffsgebilden auf das innigste verbinden.

Der Inhalt des Buches beginnt mit einer vorbereitenden Einleitung, in welcher dem Schüler an den geometrischen Modellen Flächen, Linien und Punkte sehen gelehrt werden. Darauf folgt eine Vorführung der Mannigfaltigkeit krummer Linien, und dann erst wird mit der Betrachtung der möglichen Lagen von zwei und mehreren Geraden begonnen. Die ersten vier „Glieder“ (Paragraphe) des Buches würden, vom Lehrer nur wenig erweitert, zweckmäßig den vorbereitenden Unterricht bei etwa zehnjährigen Schülern bilden können.

Es folgen zunächst die wesentlichen Eigenschaften der Dreiecke, die Bedingungen der Deckungsgleichheit und deren Anwendung bei Vierecken. Die sich daran schließenden Constructionsaufgaben sollen durch eine Hilfsfigur gelöst werden, was der Verfasser als erstes Lösungsverfahren bezeichnet. Das zweite Lösungsverfahren ergibt sich aus den geometrischen Orten, deren Kenntnis und Gebrauch durch die Erörterungen über Verbindung von Gerade und Kreis herbeigeführt wird. Es folgen die Abschnitte über Flächengleichheit und Flächenverwandlung, Verhältnisgleichheit und Ähnlichkeit, diese bieten das dritte Verfahren zur Auflösung von Constructionsaufgaben, während das vierte durch die Anwendung der Algebra auf die Geometrie geboten wird. Den Schluss des Buches bildet die Ausmessung regelmäßiger Vielecke und des Kreises, denen wieder wie überhaupt jeder größeren Entwickelung im Buche eine Reihe lehrreicher Aufgaben folgen. Mit der Stoffvertiefung wird so weit gegangen, als es an einem Realgymnasium möglich ist.

Nicht einverstanden sind wir allein mit der Setzung: Die Gerade ist die kürzeste Verbindung zweier Punkte, als beweisloser Grundsatz. In der That ergeben sich die wesentlichen Beziehungen zwischen den Winkeln und Gegenseiten bei Dreiecken mit einziger Zuhilfenahme der Winkel an Parallelen. Daran reiht sich leicht der Beweis für den Satz, dass die Summe zweier Seiten des Dreieckes größer ist als die dritte, und damit zeigt sich eben, dass das angebliche Axiom beweisbar und bewiesen ist. Im ganzen aber ist das Vorliegende ein Werk, dessen Erscheinen wir als erfreulich bezeichnen müssen, und dessen Beachtung wir den Fachgenossen auf das wärmste empfehlen.

H. E.

Neu erschienene Bücher.

Adolf Diesterwegs Ausgewählte Schriften herausgegeben von Eduard Langenberg. 2. Auflage. Dritter und vierter Band, à 396 S. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg.

Dr. Bernh. Cyriax, Über Erziehung. Beherzigenswerte Mahnworte für Eltern, Lehrer und Erzieher. Leipzig, Oswald Mutze. 181 S. 1 Mk.

Arnold Ohlert, Die deutsche Schule und das classische Alterthum. Eine Untersuchung der Grundlagen des gymnasialen Unterrichts. Hannover, Karl Meyer (Gustav Prior). 188 S. 2 Mk.

Dr. H. Keferstein, Die Confessionsschule und ihre Consequenzen. 2. Aufl. Wien und Leipzig, Pichler. 180 S.

J. J. Sachse, Des Lehrers Rüstzeug im Kampfe der Schule gegen die Socialdemokratie. Leipzig, Max Hesse. 212 S. 2 Mk. 25 Pf.

Herm. Fr. Römpler, Schulrath, Die Form des Unterrichts. Ein Stück Unterrichtslehre. Plauen i. V., A. Kell. 169 S.

Dr. Eulenberg und **Dr. Bach,** Schulgesundheitslehre. Das Schulhaus und das Unterrichtswesen, vom hygienischen Standpunkte für Ärzte, Lehrer, Verwaltungsbeamte und Architekten bearbeitet. Mit zahlreichen Illustrationen. Berlin, J. J. Heine. 636 S. 12 Mk.

Ernst Hein, Das Schulturnwesen in Österreich. Von der Einführung des Turnens bis zur Gegenwart, mit besonderer Berücksichtigung Wiens. Wien, Gräser. 148 S.

Wilh. Altmann und **Ernst Bernheim,** Ausgewählte Urkunden zur Erläuterung der Verfassungsgeschichte Deutschlands im Mittelalter. Zum Handgebrauch für Juristen und Historiker. Berlin, Herm. Heyfelder. 270 S. 3 Mk. 40 Pf.

Bruno Brückmann, Leitfaden zum Studium der Musikgeschichte für den Gebrauch beim Unterricht. Leipzig und Zürich, Gebr. Hug. 148 S.

Bernhard Reichardt, königl. Musikdirector, Hundert Gesänge für Männerstimmen. Nebst einem Anhang von zwanzig Volksliedern. Für den Gesangunterricht in den Oberclassen höherer Lehranstalten ausgewählt und bearbeitet. 3. Aufl. Leipzig, Julius Klinkhardt. 192 S. 2 Mk.

F. W. Sering, Prof., Chorbuch. Gemischte Chöre in inhaltlicher und chronologischer Folge für Gymnasien und Realschulen. 8. Aufl. Lahr, Schauenburg. 388 S. 1 Mk. 80 Pf.

Fr. Stäblein, Das Körperzeichnen nach der rechtwinkligen Projection. Für den Gebrauch in Fortbildungsschulen, Lehrerbildungsanstalten und zum Selbstunterricht. Nebst 30 Figurentafeln. Erlangen und Leipzig, Georg Böhme. 55 S. Text. 2 Mk.

J. G. Rothaug, Leitfaden der Geographie für Volksschulen. 4. Aufl. Mit Holzstichen und Kartenskizzen. Prag, Wien und Leipzig, Tempsky und Freytag. 104 S. 42 kr.

Emanuel Reinolt, Deutsches Lesebuch für österreichische Knaben-Bürgerschulen. Drei Theile, 229, 268, 265 S., je 70 kr. Wien und Prag, Tempsky.

Karl Stejskal, Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung. Auf Grundlage der vom h. k. k. Ministerium für C. und U. für die österr. Schulen festgestellten Rechtschreibung bearbeitet. Wien, Manz. 166 S., geb. 60 kr.

Geyer, Der deutsche Aufsatzunterricht in drei concentrischen Kreisen, für Volks- und Bürgerschulen; Hannover, Meyer (Prior). 3 Mk.

Krumbach, Deutsche Aufsätze. Für die unteren Classen höherer Lehranstalten sowie für Volks-, Bürger- und Mittelschulen. 1. Bändchen: Erzählungen. 2. Bändchen: Beschreibungen und Schilderungen. Leipzig, Teubner. 3 Mk.

Thomas, Die Aufsatzübungen in der Bürgerschule und in den oberen Classen gehobener Volksschulen. Wien, Pichler. 80 kr.

Wernecke und Wiessner, Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht, im Anschlusse an das deutsche Lesebuch. Gera, Th. Hoffmann. (2. Theil, Oberstufe, 75 Pf.).

Höfer, Heinrich Stahls deutsches Sprachbuch. 2. Heft für Oberclassen. Wiesbaden, Limbarth.

Hüttmann, Deutsches Sprachbuch. 2. Theil. 7. Aufl. Stade, Schaumburg. 1 Mk. 20 Pf.

Kröger, Deutsche Grammatik. 9. Aufl. Oldenburg, Schulze.

Wiener Dialect und seine hochdeutsche Stiefschwester Ein Beitrag zur hochdeutschen Lautlehre vom Standpunkte des Wiener Dialectes. Wien, Manz. (1 Mk. 50 Pf.)

Geistbeck, Geographie für Volksschulen. 2. Theil. Deutschland. (5. Aufl.) München, Oldenbourg. 35 Pf.

Rasche, Handelsgeographie für Fortbildungsschulen. Meißen, Schlimpert. 25 Pf.

Tromnau, Das Deutsche Reich in seinen Culturbeziehungen zur Fremde. Halle. Schrödel. 1 Mk. 60 Pf.

Haase, Leichtfassliche Geschichte des deutschen Vaterlandes für Bürger- und Volksschulen. Güstrow, Opitz. 60 Pf.

Junge-Müller, Leitfaden für den Geschichtsunterricht. Berlin, Vahlen. 3 M.

Schumann-Heinze, Leitfaden der preußischen Geschichte. 2. Aufl. Hannover, Meyer (Prior). 1 Mk. 20 Pf.

Dr. Theodor Tupetz, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. Mit 134 Abbildungen und 11 Karten. Wien und Prag, Tempsky. 340 S. 1 Fl. 60 kr.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Année 1891-1892

Facultés des Sciences (y compris Ecole de chimie) des **Lettres et des Sciences sociales** (séminaire de langue française), **de Droit, de Théologie, de Médecine** (études médicales et pharmaceutiques). — **Ecole dentaire.**

Les cours s'ouvriront le 22 octobre 1891. — On peut se procurer le programe des cours, ainsi que les programmes détaillés des examens de grades au bureau du Secrétaire-Caissier (Université). — **Les inscriptions pour les examens d'Octobre sont reçues du 1er au 8 Octobre.**

Pour pensions et logements, ainsi que pour recevoir gratuitement des informations sur les établissements d'instruction de Genève, s'adresser au **Bureau de renseignements éducatifs,** 5, quai du Mont-Blanc.

Le Recteur: **Professeur A. CHANTRE.**



Soeben erschien: Epochemachend!

Des Lehrers Rüstzeug

im Kampfe der Schule gegen die Sozialdemokratie

von J. J. Sachse, erstem Seminarlehrer.

224 Seiten gr. 8. Preis brosch. 2 Mk. 25 Pf.

Das „Rüstzeug" erfüllt seine Aufgabe: Dem Lehrer das unerläßliche Wissen zu vermitteln und dann zu zeigen, wie dieses Wissen in den Dienst der Gegenwirkung gegen die Sozialdemokratie gestellt werden kann, in ebenso gründlicher als allseitiger und ausgiebiger Weise. Das „Rüstzeug" erregt überall, wo es bekannt wird, Sensation.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen wie auch direkt von
Max Hesse's Verlag in Leipzig.

!Soeben erschien!

Die Lehrerbildung

mit besonderer Rücksicht auf Bayern.

Von **G. N. Marschall,**
k. Realschulrektor a. D. in München.

Preis 1 Mark.

Verlag der Friedr. Koruschen Buchhandlung in Nürnberg.

Zum 23. September 1891.

Theodor Körner

ein Sänger und ein Held.

Von
D. Bernh. Rogge.

Preis 50 Pfg.

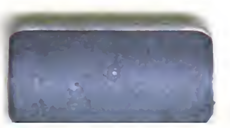
10 Expl. M. 4,50. 25 Expl. M. 10.—. 50 Expl. M. 17,50.

R. Herrosé's Verlag in Wittenberg.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Hierzu eine Beilage von **Velhagen & Klasing** in **Bielefeld.**






Widener Library
3 2044 096 295 035
HD
Digitized by Google